

2

Contexts and Structures
of Growing Up

Patrice Joachim

Evaluation des Schulversuchs Jean-Jaurès- Ganztagsschule



cesise



LE GOUVERNEMENT
DU GRAND-DUCHÉ DE LUXEMBOURG
Ministère de l'Éducation nationale
et de la Formation professionnelle

The logo for the University of Luxembourg, featuring the text "uni.lu" in a stylized font with red and blue vertical bars, and "UNIVERSITÉ DU LUXEMBOURG" below it.

UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG

**Evaluation des Schulversuchs
Jean-Jaurès- Ganztagschule**

März 2009
© Universität Luxemburg und der Autor
Layout cover: fargo, Luxemburg
Druck: Rapidpress Bertrange

ISBN 978-2-87971-801-9

Patrice Joachim

**Evaluation des Schulversuchs
Jean-Jaurès-Ganztagsschule**

Luxemburg 2009
Universität Luxemburg

Danksagungen

Ich möchte mich bei allen ganz herzlich bedanken,

bei dem gesamten Team der Jean-Jaurès-Grundschule für ihre Teilnahme an der Evaluation, aber auch bei den Eltern und bei den Schülern.

Bei dem Projektleiter Ass.-Prof. Charles Berg von der Universität Luxemburg sowie bei Prof. Dr. Dieter Filsinger von der Katholischen Hochschule für Soziale Arbeit Saarbrücken bzw. von der Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, für die wissenschaftliche Begleitung des gesamten Projektes.

Patrice Joachim
Walferdingen, im März 2009

Allgemeine Bemerkung

Im vorliegenden Bericht werden zugunsten des Leseflusses ausschließlich männliche Substantive verwendet, jedoch sind stets beide Geschlechter gemeint und angesprochen.

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG	13
1. EINLEITUNG	17
A. SCHULVERSUCH, EVALUATIONSDESIGN UND THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN	19
2. BESCHREIBUNG DES SCHULVERSUCHS UND DES EVALUATIONSAUFTRAGS	19
2.1. BESCHREIBUNG DES KONTEXTES UND DES URSPRUNGS DES SCHULVERSUCHS	19
2.2. BEGRÜNDUNG DER AUFTRAGGEBER FÜR DIE EINFÜHRUNG EINER GANZTAGSGRUNDSCHULE .	20
2.3. PROBLEMATISCHER BEGINN DES SCHULVERSUCHS UND DIE UNKLARE AUFTRAGSLAGE FÜR DIE EVALUATION	21
2.4. ERWARTUNGEN DES AUFTRAGGEBERS AN DIE EVALUATION UND REALISIERUNGSBEDINGUNGEN IN EINEM KOMPLEXEN KONTEXT.....	23
3. DAS EVALUATIONSDESIGN	27
3.1. BESCHREIBUNG DES EVALUATIONSMODELLS ALS GRUNDLAGE DER DESIGNENTWICKLUNG.....	28
3.2. GESTALTUNG DER ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN DEM EVALUATOR UND DEN EVALUIERTEN	32
3.3. BESCHREIBUNG DES EVALUATIONSAUFTRAGES.....	34
3.4. SOZIALWISSENSCHAFTLICHE ERHEBUNGSMETHODEN.....	37
3.4.1. Methoden zur Kontextanalyse und zur Strukturevaluation.....	37
3.4.2. Methoden zur Prozess- und Ergebnisevaluation	39
4. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN: GANZTAGSSCHULE UND SCHULENTWICKLUNG	45
4.1. ERLÄUTERUNGEN ZU DEN BEGRIFFEN GANZTAGSSCHULE UND SCHULENTWICKLUNG.....	45
4.1.1. Erläuterungen zum Begriff Ganztagschule.....	45
4.1.2. Die operative und die strategische Ebene: Zuständigkeiten und Aufgaben	47
4.2. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN ZUR ANALYSE DER STRUKTURDATEN: UNTERRICHTS-, ORGANISATIONS- UND PERSONALENTWICKLUNG.....	49
4.3. THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN ZUR ANALYSE DER PROZESS- UND ERGEBNISDATEN: SCHULKLIMA IM BLICKPUNKT	53
4.3.1. Wohlfühlen und Schulklima als theoretische Konstrukte	53
4.3.2. Wohlfühlen und Schulklima im Konzept der Jean-Jaurès-Schule und in der Evaluation.....	55
B. EMPIRISCHE ERGEBNISSE	59
EMPIRISCHE ERGEBNISSE AUS UNTERSCHIEDLICHEN PERSPEKTIVEN	59
5. DIE GANZTAGSSCHULE AUS DER PERSPEKTIVE DES SCHULPERSONALS	60
5.1. STRUKTUR- UND ORGANISATIONSANALYSE DER JEAN-JAURÈS-SCHULE	60
5.1.1. Aufnahmekriterien und -verfahren für die Schüler der Schule	60
5.1.2. Der Umgang des Schulpersonals mit der Skepsis der Eltern gegenüber der Ganztagschule	61
5.1.3. Die Architektur der Schule.....	62
5.1.4. Die Zielsetzung der Schule	63
5.1.5. Die Zeiteinteilung der Schule	64
5.1.6. Das Bildungskonzept der Ganztagschule.....	65
5.1.7. Die Wochenplanung in der Jean-Jaurès-Schule	70
5.1.8. Der sozialpädagogische Bildungsbereich	71
5.2. BESCHREIBUNG DER PERSONAL- UND SCHÜLERZUSAMMENSETZUNG FÜR 2006/2007 UND 2007/2008	73
5.3. RESSOURCEN DER SCHULE	76
5.4. POSITIVE ERFAHRUNGEN DES SCHULPERSONALS BEI DER SCHULENTWICKLUNG 2007	78
5.4.1. Die Integration der Bildungs- und Betreuungsstrukturen	78
5.4.2. Lernen und Bildung als kontinuierlicher Prozess	79
5.4.3. Die Vielfältigkeit der Rollen und Aufgaben des Schulpersonals	80
5.4.4. Team-Teaching im Rahmen der Ganztagschule.....	81
5.4.5. Die Einbindung der Eltern	81

5.4.6. Zur Berufszufriedenheit im Lehrerberuf.....	82
5.4.7. Die Kinder gehen gerne zur Jean-Jaurès-Schule	83
5.4.8. Die Kinder erlernen die luxemburgische Sprache	84
5.5. NEGATIVE ERFAHRUNGEN DES SCHULPERSONALS BEI DER SCHULENTWICKLUNG 2007	85
5.5.1. Unzureichendes Personalmanagement	87
5.5.2. Mangelhafte Einbindung externer Personen mit Bildungsauftrag	90
5.5.3. Der prekäre Schulstart im September 2007: Strukturprobleme und ihre Reproduktion.....	91
5.5.4. Zusammenfassung der Kontext- und Strukturdaten.....	92
5.6. STRUKTUREVALUATION: ZUSAMMENFASSENDE ANALYSE	94
5.7. PROZESSEVALUATION: DIE ENTWICKLUNG DER GANZTAGSSCHULE IM ZEITRAUM 2007 BIS 2008	100
5.7.1. Methode und Datengrundlage	100
5.7.2. Lehrer-Lehrer-Interaktion.....	104
5.7.3. Erzieher-Erzieher-Interaktion.....	105
5.7.4. Lehrer-Erzieher-Interaktion.....	107
5.7.5. Lehrer-Kinder-Interaktion.....	109
5.7.6. Erzieher-Kinder-Interaktion.....	113
5.7.7. Lehrer/Erzieher-Eltern-Interaktion	116
5.8. ZUSAMMENFASSENDE ANALYSE	118
6. DIE GANZTAGSSCHULE AUS DER PERSPEKTIVE DER ELTERN.....	121
6.1. METHODE UND DATENGRUNDLAGE	121
6.2. KONSTRUKTION VON DREI SCHULZUFRIEDENHEITSINDIKATOREN	126
6.2.1. Beschreibung der justificativen Vorgehensweise zur Indikatorentwicklung	127
6.2.2. Überprüfung der Clusteranalyseergebnisse	130
6.2.3. Vorstellung der drei Schulzufriedenheitsindikatoren	133
6.2.4. Schulzufriedenheitsindikatoren: Ergebnisse und Tendenzen	137
6.3. KOOPERATION MIT DEN ELTERN DER KINDER DER JEAN-JAURÈS-SCHULE	145
6.3.1. Erreichbarkeit des Schulpersonals	145
6.3.2. Informationsbedarf und Austausch zwischen Schulpersonal und Eltern	148
6.4. KRITIKEN UND ANMERKUNGEN DER ELTERN	151
6.4.1. Kritik der Eltern an der Jean-Jaurès-Schule.....	151
6.4.2. Positive Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge	153
6.5. ZUSAMMENFASSUNG.....	155
7. DIE GANZTAGSSCHULE AUS DER PERSPEKTIVE DER SCHÜLER.....	157
7.1. METHODE UND DATENGRUNDLAGE	157
7.2. ABLAUFORIENTIERTE UND ERZÄHLENDE AUFSÄTZE.....	158
7.2.1. Heute war es schön in der Schule.....	159
7.2.2. Heute war es schlimm in der Schule	164
7.3. ZUSAMMENFASSUNG.....	169
C. BILANZ UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	171
8. REKONSTRUKTION DES ENTWICKLUNGSPROZESSES DER SCHULE.....	171
8.1. ENTSCHEIDUNGEN DER PROJEKTRÄGER AUF DER GRUNDLAGE VON EVALUATIONSERGEBNISSEN	171
8.2. IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN EVALUATION, VERMITTLUNG UND BERATUNG.....	175
9. BILANZIERENDE EVALUATION DES SCHULVERSUCHS.....	179
9.1. STRUKTURQUALITÄT	179
9.2. PROZESSQUALITÄT	181
9.3. ERGEBNISQUALITÄT	181
10. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN	185
10.1. EMPFEHLUNGEN ZUR PERSONAL- UND ORGANISATIONSENTWICKLUNG	185
10.2. PERSONALENTWICKLUNG UND ELTERNKOOPERATION	188
11. LITERATURVERZEICHNIS.....	193
12. ABBILDUNGSVERZEICHNIS	201

13. ANHANG.....	203
14. ZUR AUTORIN.....	217

Zusammenfassung

Berichtet wird über die Evaluation der Jean-Jaurès-Grundschule in Esch/Alzette, die im Rahmen eines Modellversuchs und im Auftrag des Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) als *Ganztagschule* eingerichtet wird. Es handelt sich um eine „on-going“ und eine „ex-post“-Evaluation mit einem *partizipativen Ansatz*. Die Evaluation wurde in der Implementierungsphase des Modellversuchs (2007-2009) bei bereits laufendem Schulbetrieb (Schulstart war am 15. September 2006) durchgeführt. An der Vorbereitungsphase („ex-ante-Evaluation“) war die Evaluation nicht beteiligt.

Vor dem Hintergrund ungeklärter Erwartungen des Auftraggebers an die Evaluation und erheblicher Struktur- und Kooperationsprobleme in der Anfangsphase des Schulversuchs, wurde vereinbart zunächst eine Kontext- und Strukturanalyse durchzuführen und gemeinsam mit den beteiligten Akteuren ein Evaluationsdesign zu entwickeln.

Durchgeführt wurden eine *Kontext- und Strukturevaluation*, eine *Prozessevaluation* und eine *Ergebnisevaluation*, die mit den im Qualitätsdiskurs eingeführten Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität verknüpft sind. Im Kern handelt es sich um eine Kombination von formativer und summativer Evaluation. Eine Wirkungsanalyse konnte vor dem Hintergrund des schwierigen Verlaufs des Modellversuchs, des knappen zeitlichen Rahmens für die Evaluation und nicht erwünschten Kontrollgruppenvergleichs nicht realisiert werden. Mit dem Schulpersonal wurden Indikatoren für die Evaluation der Schulqualität bzw. der Schulfriedenheit entwickelt.

Empirisch untersucht wurden die *Perspektiven der beteiligten Akteure* zu verschiedenen Zeitpunkten: Projektträger (Bildungsministerium und Gemeinde Esch/Alzette als Schulträger), Schulpersonal (Lehrer; Erzieher/Sozialpädagogen), Eltern und Schüler. Realisiert wurde ein *Methodenmix* aus quantitativen und qualitativen Methoden. Methodisch knüpfte die Evaluation im Blick auf das Schulpersonal an die Methoden des *leitfadengestützten Interviews* und des *Tagebuchs* an. Die Eltern wurden mit einem standardisierten *Fragebogen* mit Schwerpunkt auf die Zufriedenheit mit der Schule entlang verschiedener Dimensionen (z.B. Motivation der Kinder zum Schulbesuch, Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern) befragt. Die Sicht der Kinder wurde mittels *Aufsätzen* erhoben. Den theoretischen Bezugsrahmen bildete der Stand der Forschung zur Ganztagschule und Ganztagsbildung, zur Schulentwicklung und zur Schulqualität, wobei dem „Wohlfühlen der Kinder in der Schule“ und dem „Schulklima“ eine besondere Bedeutung zugemessen wurde.

Zwischenauswertungen wurden vorwiegend mit dem Schulpersonal und den Projektträgern besprochen. Nach Vorlage der Ergebnisse der Kontext- und

Strukturanalyse, die auf die gravierenden Strukturprobleme und auf die krisenhafte Entwicklung in der Schule hinwies sowie erste Empfehlungen enthielt, wurden von Seiten der Projektträger, Entscheidungen getroffen, um den Schulversuch zu stabilisieren, die in einer neuen *Konvention* (vom 15.9.2008) festgehalten wurden (z.B. Spezifizierung der Aufgaben des Schulpersonals, Berufung eines externen Schulentwicklungsberaters; Aufstockung des sozialpädagogischen Personals).

Der Bericht liefert im *empirischen Teil* eine Struktur-, Konzept- und Organisationsbeschreibung der Schule (von den Aufnahmekriterien, über das Bildungskonzept und die Architektur bis zur Zeitstruktur), beschreibt die Personal- und Schülerzusammensetzung und systematisiert die Erfahrungen des Schulpersonals entlang verschiedener Dimensionen.

In der *Kontext- und Strukturanalyse* konnten erhebliche Probleme und Versäumnisse in der Vorbereitungs- und ersten Implementierungsphase rekonstruiert werden: fehlendes Gesamtkonzept zur Schulentwicklung, das die Entwicklung des pädagogischen Bereichs (Unterricht, sozialpädagogisches Handlungsfeld) mit Aufgaben der Personal- und Organisationsentwicklung systematisch verknüpft, zu späte Einstellung von Erziehern und Unterschätzung des Bedarfs an Erziehern, fehlendes Konzept für den sozialpädagogischen Handlungsbereich und unzureichende Vorbereitung und Qualifikation des erzieherischen Personals; dysfunktionale Leitungs-, Kooperations- und Organisationsstrukturen („paralysierende Strukturen“; „organisierte Verantwortungslosigkeit“). Exemplarisch für gravierende Planungsfehler ist das Fehlen einer Einrichtung für die Essensversorgung in der Ganztagschule zu benennen. Eine zentrale Idee der Ganztagschule ist die Kooperation zwischen Lehrern (Unterricht) und Erziehern/Sozialpädagogen (sozialpädagogisches Handlungsfeld). Diese Kooperation erwies sich als ausgesprochen prekär, spannungsreich und konflikthaft und konnte auch im Projektverlauf nicht wesentlich verbessert werden. Für eine gleichberechtigte Kooperation und Verantwortungsübernahme für die Schulentwicklung bedarf es nämlich eigenständiger professioneller Perspektiven und Handlungsansätze des sozialpädagogischen Personals, die aber noch nicht hinreichend entwickelt werden konnten. Damit ist eine Aufgabe angesprochen, die über den in Rede stehenden Modellversuch hinaus zu bearbeiten ist, wie auch die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen für die Planung neuer Ganztagschulen genutzt werden können.

In der *Prozessevaluation*, die die verschiedenen Interaktionsebenen und Interaktionsverhältnisse in den Blick nimmt, konnten diese Problematiken und die Folgen für die Schulentwicklung genauer studiert werden, aber auch die Anstrengungen des Personals in der Entwicklung des Unterrichts und im sozialpädagogischen Bereich. Herausgearbeitet werden konnten darüber hinaus eine Reihe von Problemstellungen, die bearbeitet werden müssen (z.B. Gewalt in der Schule). Insbesondere aus der Sicht der Lehrer konnten im Verlauf erhebliche Verbesserungen erzielt und pädagogische Ansätze entwickelt werden, während das sozialpädagogische Handlungsfeld noch stark entwicklungsbedürftig ist. Gleiches gilt für die Kooperation zwischen den

Berufsgruppen. Die Lehrer bzw. der Unterricht in seinen verschiedenen Facetten erwiesen sich als stabiles Element, was im Zusammenhang mit der Tatsache zu sehen ist, dass es sich um erfahrene und engagierte Lehrer handelt, die an diese Schule gewechselt sind, während die Erzieher nur unzureichend auf die sie erwartenden Aufgaben vorbereitet waren und sind. Die unzureichende Rahmung der pädagogischen Tätigkeiten (insbesondere die mangelnden Strukturierungs- und Kooperationsleistungen der Gemeinde als Schulträger) unterläuft faktisch die Anstrengungen des Schulpersonals und bedarf auch nach der neuen Konvention einer deutlichen Verbesserung, wenn der Schulversuch Entwicklungsperspektiven haben soll.

Die *Ergebnisevaluation* zeigt zum einen eine Verbesserung in der pädagogischen Arbeit, insbesondere in der Gestaltung des Unterrichts, zum anderen – wenn auch eingeschränkter - ebenfalls im sozialpädagogischen Handlungsfeld. Trotz ungünstiger und zum Teil ausgesprochen prekärer Rahmenbedingungen hat das Schulpersonal offensichtlich Beachtliches geleistet. Es scheint insgesamt recht gut gelungen, die Schule als einen Lebensraum zu gestalten, in dem sich die Kinder in verschiedener Hinsicht entfalten können. Dafür sprechen die Ergebnisse der Befragung der Eltern, die insgesamt eine positive Rückmeldung darstellen. Die Zufriedenheit ist nämlich relativ hoch, wobei sich Differenzen in der Bewertung zwischen Müttern und Vätern und zwischen Eltern mit luxemburgischer bzw. portugiesischer Herkunft zeigen lassen. Die Kinder gehen insgesamt betrachtet gerne zur Schule und fühlen sich dort auch wohl. Gleichzeitig geben die Ergebnisse Hinweise auf Verbesserungsnotwendigkeiten, etwa was die Informationen an die Eltern über die Leistungen der Kinder betrifft. Die Kinder bewerten insbesondere die offenen Unterrichtsformen (Tutorate, altersgemischte Ateliers) ausgesprochen positiv. Die Ergebnisse der Elternbefragung und der Analyse der Schüleraufsätze sind gut geeignet, um den Entwicklungsprozess der Schule anzuregen und voran zu bringen.

Auf der Grundlage der empirischen Evaluationsergebnisse und der theoretischen Arbeiten zur Ganztagschule/Ganztagsbildung und Schulentwicklung werden umfangreiche *Handlungsempfehlungen* konzeptioneller und methodischer Art formuliert, die die Gesamtkonzeptentwicklung (insbesondere Schulleitbild), die Personal- und Organisationsentwicklung, die Strukturierung der sozialpädagogischen Arbeit entlang von Schlüsselsituationen, die Qualifizierung und Unterstützung des Personals (Tandem-Fortbildungen, Coaches, kollegiale Beratung) und die Elternkooperation betreffen.

1. Einleitung

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Ergebnisse der Evaluation der Jean-Jaurès-Schule in Esch/Alzette. Die Jean-Jaurès-Grundschule ist ein Ganztagschulversuch, der am 15. September 2006 gestartet wurde. Die Evaluation des Schulversuchs wurde im Januar 2007 vom Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) ¹ in Auftrag gegeben. Der Evaluationszeitraum betrug fast zwei Jahre.

Die Evaluation erfolgte in vier sich zum Teil zeitlich überlappenden Phasen: zunächst wurden eine Kontextanalyse sowie eine Strukturevaluation durchgeführt. Anschließend erfolgte eine Prozess- und Ergebnisevaluation. Hierfür wurden Daten bei unterschiedlichen Personen erhoben: bei den Projektträgern (Bildungsministerium und die Gemeinde Esch/Alzette), beim Schulpersonal (Lehrer, Erzieher und externe Lehrkräfte), bei den Eltern wie auch bei den Schülern der Jean-Jaurès-Schule.

▪ Zur Struktur des Berichtes

Der Abschlussbericht wurde gemäß der folgenden vier Perspektiven gegliedert: Im Anschluss an die Beschreibung des Evaluationsauftrags (Kapitel 2) und des Evaluationsdesigns (Kapitel 3), wird der theoretische Bezugsrahmen dargelegt (Kapitel 4) welcher zur Analyse der Daten herangezogen wurde.

Im Kapitel 5 wird die Schule aus der Perspektive des Schulpersonals dargestellt. Besonders die Kapitel 5.1. bis 5.3. sind beschreibende Kapitel, in denen die Organisationsstruktur, die Ziele und die materiellen und personellen Ressourcen der Schule beschrieben werden. In den Kapiteln 5.4 bis 5.7. werden die Erfahrungen des Personals bei der Umsetzung des Schulversuchs erörtert. Es sind wichtige Erfahrungswerte, die mittels Interviews und der Methode des Tagebuchs erhoben wurden. Diese Erfahrungen verweisen auf strukturelle und personelle Voraussetzungen einer Ganztagschule, die bei zukünftigen Vorhaben zu berücksichtigen sind.

Im Kapitel 6 wird die Elternperspektive aufgegriffen: Drei Schulzufriedenheitsindikatoren wurden gebildet. Insgesamt ist im Berichtszeitraum eine relative hohe Zufriedenheit der Eltern mit der Schule zu bilanzieren.

Die Perspektive der Schüler wird im Kapitel 7 beschrieben. Hier werden die Ergebnisse aus der Analyse von Aufsätzen vorgestellt, in denen sie von Erlebnissen in der Schule berichteten. Aus den Aufsätzen geht insbesondere hervor, dass die Ganztagschule

¹ Untersteht dem Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle.

für sie ein wichtiger Ort der Begegnung mit anderen Kindern ist. Freundschaft, Spiel, Spaß sowie auch Streit sind Themen, denen sie mehr Bedeutung beimessen, als anderen Aspekten in der Schule. Die offenen Lernformen (Ateliers, Tutorat, usw.) werden positiv konnotiert: Die Tage, an denen diese Unterrichtsformen angeboten werden, zählen zu ihren Lieblingstagen in der Schule.

Im Kapitel 8 wird die Perspektive der Projektträger dargestellt. Das Kapitel unterscheidet sich deutlich von den vorherigen: In diesem Kapitel werden nämlich keine empirischen Ergebnisse vorgestellt, sondern die Veränderungen, die während des zweijährigen Evaluationszeitraumes stattgefunden haben. Anlass war der Zwischenbericht, der dem Auftraggeber im Januar 2008 vorgelegt wurde, der auf die Dringlichkeit von Veränderungen hinwies, sollte der Schulversuch nicht als gescheitert verbucht werden. In diesem Kapitel wird auch die Rolle des Evaluators in diesem dynamischen Entwicklungsprozess der Schule selbstkritisch beleuchtet.

In Kapitel 9 wird der Schulversuch zusammenfassend bilanziert. Daraus resultierende Handlungsempfehlungen werden im Kapitel 10 dargelegt.

A. Schulversuch, Evaluationsdesign und theoretischer Bezugsrahmen

2. Beschreibung des Schulversuchs und des Evaluationsauftrags

2.1. Beschreibung des Kontextes und des Ursprungs des Schulversuchs

- **Zum Ursprung des Schulversuchs**

Die Jean-Jaurès-Grundschule ist in Luxemburg die erste Ganztagschule im Grundschulbereich. Sie wurde am 15. September 2006 in der Gemeinde Esch/Alzette eröffnet. Die Ganztagschule entstand aus dem politischen Willen heraus, Schule und nachschulische Betreuung miteinander zu vernetzen und Bildungs- und Betreuungsangebote zu integrieren. Die ganztägige Betreuungsmöglichkeit ist ein zusätzliches Angebot für Ein-Elternfamilien sowie Familien, in denen beide Elternteile berufstätig sind.

Die Ganztagschule ist ein auf zwei Jahre geplanter Schulversuch. Nach diesen zwei Jahren möchten die Projektverantwortlichen darüber entscheiden, ob die Schule in dieser Form weitergeführt wird oder nicht.

Die Jean-Jaurès-Ganztagschule befindet sich im Viertel Uecht der Stadt Esch/Alzette. Mit insgesamt 29.075 Einwohnern ist die Stadt Esch/Alzette nach der Hauptstadt Luxemburg, die bevölkerungsreichste Stadt der Südregion des Landes Luxemburg. Die Stadt Esch/Alzette ist in 16 Stadtviertel² aufgeteilt, wobei die Viertel Uecht (18,7%), Brill (16%) und Al Esch (13,7%) zu den bevölkerungsreichsten Vierteln zählen. In diesen drei Vierteln lebt fast die Hälfte der Escher Bevölkerung (48,4%) (Boultgen & Heinen, 2007).

Das Viertel Uecht ist das Viertel mit der höchsten Einwohnerzahl von den insgesamt 16 Vierteln der Stadt. In der Studie, die im Rahmen des Jugendkommunalplans der Stadt Esch durchgeführt wurde, wird außerdem auf die verhältnismäßig hohe Anzahl an Kindern und Jugendlichen hingewiesen, nämlich 32%, bei einem durchschnittlichen Wert von 29% für die Stadt Esch/Alzette insgesamt³.

² Im Norden befinden sich die Stadtviertel Raemerech, Sommet, Zaepert, Lankhelz, Lalleng. Südlich folgen die Stadtviertel Brouch, Fettmeth, Wobrecken, Dellhéischt und Uecht. Das Zentrum von Esch wird von den Vierteln Al Esch und Brill gebildet. Die Viertel Belval, Grenz, Park und Neiduerf sind die südlichen Ausläufer der Stadt (Boultgen & Heinen 2007, S. 8).

³ N = 29075 Einwohner

- **Erwartungen der Projektträger an die Evaluation**

Das Centre d'études sur la situation des jeunes (CESIJE), das Jugendforschung innerhalb der Forschungseinheit INSIDE (Intergrative Research Unit on Social and Individual Development) der Universität Luxemburg macht, wurde im Januar 2007 vom Bildungsministerium mit der Evaluation beauftragt.

Die Auftraggeber sehen die Funktion der Evaluation darin, Erkenntnisse über den Schulversuch zu bekommen, sowie diesen auch zu legitimieren. Zum einen sollen die Daten der Evaluation für zukünftige Steuerungsentscheidungen genutzt werden: so z.B. bezüglich der Fragen, wie es um die Akzeptanz des Schulversuchs steht? Wie soll der Schulversuch weiterentwickelt werden? Sollen weitere Ganztagschulen eingeführt werden? Zum anderen soll die Datenbasis auch ermöglichen, nachzuweisen bzw. zu legitimieren, mit welchem Input welcher Output und welche Wirkungen erzielt werden konnten. Zum Zeitpunkt der Auftragsvergabe lief der Schulversuch bereits vier Monate. Der Planungsprozess der Schule konnte daher nur mehr retrospektiv analysiert und bewertet werden.

2.2. Begründung der Auftraggeber für die Einführung einer Ganztagsgrundschule

Die Einführung dieses Ganztagsschulversuchs wird von den Projektverantwortlichen in erster Linie mit **familienpolitischen Argumenten** begründet (Holtappels, 2004). Aus der Sicht der Projektträger sind gerade Ganztagschulen eine Chance, den steigenden Bedarf nach Betreuung der Kinder von berufstätigen und alleinerziehenden Eltern zu decken. Das Viertel, in dem die Schule eingeführt wurde, ist gekennzeichnet durch eine verhältnismäßig hohe Anzahl an Kindern und Jugendlichen⁴. Die Ganztagschule sollte daher auch dem Betreuungsbedarf in der Gemeinde entgegen kommen. In dieser Hinsicht stellt die Ganztagschule auch eine innovative Alternative zum üblichen Nebeneinander von schulischen und familienunterstützenden Maßnahmen dar.

Aus **bildungspolitischer Sicht** ist die Ganztagschule für die Projektträger eine Chance, dem Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften Rechnung zu tragen. Der Migrantenanteil von ca. 40% und die historisch bedingte mehrsprachige Situation in Luxemburg haben einen besonders hohen Stellenwert des Sprachunterrichtes in der Primärschule bewirkt (Kühn & Reding, 2007). Die Alphabetisierung und das Lesenlernen beginnen im ersten Schuljahr im Fach Deutsch. Gerade Migrantenkinder aus dem Mittelmeerraum scheitern oftmals im luxemburgischen Schulsystem auf

⁴ 32% Kinder und Jugendliche, bei einem durchschnittlichen Wert von 29% für die Gemeinde insgesamt. Die Gemeinde zählt insgesamt 29075 Einwohner (Stand 2007) (Boultgen & Heinen, 2007).

Grund mangelnder Deutschkenntnisse (Kühn & Reding, 2007; Berg & Weis, 2007). Indem die Kinder den ganzen Tag in einem luxemburgisch sprechenden Kontext verbringen, erhoffen sich die Projektträger, dass sich die Migrantenkinder gerade die luxemburgische Sprache einfacher im alltäglichen Umgang mit den Kindern und den Erwachsenen aneignen. Die Schule übernimmt somit auch die Funktion der Integration in dieser Gemeinde, in der mehr Nicht-Luxemburger als Luxemburger⁵ wohnen (Boultgen & Heinen, 2007). Das bildungspolitische Ziel ist klar: Die Ganztagschule soll die Bildungschancen aller Kinder verbessern.

Aus **sozialpolitischer Sicht** steht für die Projektverantwortlichen aber auch die Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien im Vordergrund. In der Gemeinde wohnen überwiegend Familien aus mittleren Wohlstandverhältnissen (Boultgen & Heinen, 2007). Bei den Familien in denen der Wohlstand als niedrig eingestuft wird, handelt es sich größtenteils um portugiesische Familien. In dem Viertel, in dem die Schule eingeführt wurde, sind die meisten Nicht-Luxemburger portugiesische Migranten.

2.3. Problematischer Beginn des Schulversuchs und die unklare Auftragslage für die Evaluation

Der Schulversuch begann unter ausgesprochen ungünstigen Bedingungen.

▪ Fehlendes Gesamtkonzept und Planungsfehler

Vor der Einführung des Schulversuchs hatten die Projektträger (Bildungsministerium und Gemeinde Esch/Alzette) einen ersten Entwurf eines Schulkonzeptes ausgearbeitet. Auf die Entwicklung eines strategischen Gesamtkonzeptes wurde verzichtet. Nach Angaben der Projektträger sollte das Schulpersonal die Möglichkeit erhalten, ihr eigenes Konzept auszuarbeiten. Ein Projektbegleiter innerhalb des Bildungsministeriums wurde designiert, um den Lehrern bei der Ausarbeitung dieses Konzeptes zu helfen. Ein neues Schulgebäude wurde damals gebaut und mit der Rekrutierung der Lehrer wurde sechs Monate vor dem Schulstart begonnen.

Der erarbeitete Entwurf der Projektträger enthielt nur grobe Vorgaben für das Schulpersonal:

- a. Voraussetzung ist die enge Zusammenarbeit von Lehrkraft und Erzieher, wobei die Erzieher in den Unterricht miteingebunden werden müssen.
- b. Rhythmisierung des Schulalltags: Der Unterricht im 100-Minutentakt wird von den Projektverantwortlichen vorgegeben, damit der Schulalltag sich angenehmer gestaltet.

⁵ Häufigste Nationalitäten in Esch : 47,7% luxemburgisch, 31,0% portugiesisch, 5,2% italienisch, 4,9% ex-jugoslawisch, 4,6% französisch, 6,6% andere (Quelle : SIGI 13.03.2007, N = 29.075).

- c. Jeden Tag muss Sport im Freizeitangebot der Schule vorgesehen sein.
- d. Der Unterricht ist nach Zyklen organisiert, mit längeren Arbeitsperioden und längeren Pausen. In einem Zyklus sind immer zwei Schulklassen gemischt: im Zyklus II sind die erste und die zweite Klasse gemischt, im Zyklus III die dritte und die vierte Klasse, in Zyklus IV schließlich die fünfte und sechste Klasse.
- e. Alle Kinder müssen in der Schule zu Mittag essen.
- f. Die obligatorische Präsenzzeit für alle Kinder endet um 15:30 Uhr.

Da es sich um die erste Ganztagschule im Grundschulbereich in Luxemburg handelt, fehlte es den Projektträgern an entsprechender Erfahrung. Bereits beim Bau der Schule kam es zu mehreren Planungsfehlern: In der Ganztagschule waren zum Beispiel weder Küche, in der das Essen täglich frisch zubereitet werden kann, noch ein Speisesaal vorgesehen. Die gesamte Essenssituation gestaltete sich daher seit dem Schulstart im September 2006 sehr problematisch (das Essen wird bereits morgens angeliefert und aufgewärmt serviert, Klassensäle wurden zu Speisesälen umfunktioniert, den Kindern schmeckt das Essen nicht usw.).

- **Fehlende Einarbeitungszeit und mangelnde Qualifikation des sozialpädagogischen Schulpersonals**

Die zukünftigen Lehrer der Ganztagschule hatten sich aus anderen Schulen innerhalb der Gemeinde Esch/Alzette beworben. Unter ihnen gab es keine Berufsanfänger, sondern alle blickten auf mehrjährige Erfahrungen mit innovativen Unterrichtsmethoden zurück. In den Monaten vor dem Schulstart war es dem Lehrkörper mit externer Hilfe (Projektbegleiter des Ministeriums) gelungen, ein erstes vorläufiges Unterrichtskonzept zu entwickeln.

Die Erzieher wurden hingegen erst zum Schulstart am 15. September 2006 eingestellt. Sie hatten keine Zeit, sich, in das Schulgeschehen einzuarbeiten, geschweige denn ein eigenes sozialpädagogisches Konzept zu erarbeiten. Im Unterschied zu den Lehrern war das Erzieherteam außerdem jung und unerfahren. Es stellte sich schnell heraus, dass diese mit der Umsetzung des Schulversuchs überfordert waren.

Zusätzlich sei erwähnt, dass die Berufsrolle des Lehrers klarer umrissen ist, als die des Sozialpädagogen oder Erziehers in einer Ganztagschule. Der Lehrer ist mit klaren Erwartungen konfrontiert, er weiß was er zu tun hat. Der Erzieher hat es mit einem diffusen Berufsbild zu tun. Er wird zum Gehilfen des Lehrers und gleicht sich an den Lehrer an (zum Berufsbild der Erzieher in Luxemburg siehe Roob, 2008).

▪ Die Konzeptentwicklung des Schulpersonals der Jean-Jaurès-Schule

Als das zukünftige Lehrpersonal der Jean-Jaurès-Schule feststand, konnten die regelmäßigen Treffen zwischen Lehrern und dem Projektbegleiter des Ministeriums anlaufen. Obwohl die Lehrer noch bis zu den Sommerferien in einer anderen Schule in Esch/Alzette angestellt waren, traf sich das Team bereits regelmäßig im Sommer 2006 gemeinsam mit dem damaligen⁶ Projektbegleiter des SCRIPT (Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques)⁷.

Aus dem Erzieherteam stand zum Zeitpunkt der Konzeptentwicklung, das heißt im Sommer 2006, nur diejenige Person fest, die den Posten des Sozialpädagogen (éducateur gradué) übernehmen sollte. Der Sozialpädagoge konnte ab diesem Zeitpunkt an den Treffen der Lehrer teilnehmen und Ideen bei der Schulgestaltung mitbringen.

Das Erzieherteam sollte dann zu einem späteren Zeitpunkt ein Konzept für den außerunterrichtlichen Bildungsbereich entwickeln, was sich jedoch aus den bereits genannten Gründen als nicht realisierbar erwies.

2.4. Erwartungen des Auftraggebers an die Evaluation und Realisierungsbedingungen in einem komplexen Kontext

Die Ausgangslage für die Evaluation stellte sich als ausgesprochen prekär dar. Dem Auftraggeber fehlten zum Zeitpunkt der Auftragsvergabe im Januar 2007 profunde Informationen über den Stand des Schulversuchs. Uneinigkeiten im Projektträgerteam hatten in der Implementierungsphase des Schulversuchs dazu geführt, dass ein Personalwechsel innerhalb des Bildungsministeriums stattgefunden hatte. Auch der *ursprüngliche* Projektbegleiter war aus dem Projekt ausgetreten. Ferner musste auch in der Gemeinde Esch/Alzette eine andere Person das Projekt Ganztagschule weiterführen, da die hierfür zuständige Person in Rente gegangen war. Diese Umstände brachten mit sich, dass zum Zeitpunkt der Auftragsvergabe der Evaluation, keine der verantwortlichen Personen einschätzen konnte, wie es um den Schulversuch stand.

Eine gemeinsame Evaluationskonzeption mit dem Ziel, Forschungsfragen zu formulieren, die durch das Evaluationsprojekt beantwortet werden sollten, konnte nicht erarbeitet werden. Im Einzelnen waren es folgende Aspekte, die die Realisierung des Evaluationsauftrags schwierig gestalteten:

⁶ Die Unterscheidung zwischen dem *damaligen* Projektleiter und dem Projektleiter resultiert daher, dass die Person, die ab dem Zeitpunkt der Evaluation das Projekt begleitet nicht dieselbe Person ist, die die Projektidee mitentwickelt hatte.

⁷ Untersteht dem Bildungsministerium (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle).

▪ **Personalwechsel und Akzeptanzprobleme, knapper Evaluationszeitrahmen und eingeschränkte finanzielle Ressourcen**

- a) Turn-over der Schlüsselpersonen im Bildungsministerium: Das ursprüngliche Projektteam innerhalb des Ministeriums bestand nicht mehr. Die Kontaktaufnahme mit dem Evaluator ging von einem neuen Projektteam aus, dem erst kürzlich der Schulversuch anvertraut worden war. Die Personen, die den Konzeptentwurf im Jahre 2006 ursprünglich ausgearbeitet hatten, waren aus diversen Gründen nicht mehr im Team. Folglich fehlte es dem neu zusammengesetzten Projektteam des Ministeriums an konkreten Informationen darüber, wie der Implementierungsprozess des Schulversuches verläuft.
- b) Die Verantwortlichen der Gemeinde Esch/Alzette waren sehr skeptisch gegenüber der Evaluation. Besonders im ersten Evaluationsjahr (Kontext- und Strukturevaluation) war die Kooperation schwierig. Einladungen der Universität Luxemburg zur Besprechung der Evaluation des Schulversuchs wurden nicht wahrgenommen.
- c) Knapper Zeitrahmen zum Erfassen von Wirkungen: Der Schulversuch sowie die Evaluation sind zeitlich auf zwei Jahre angelegt. Da die Schule erst ein paar Monate nach den neuen Rahmenbedingungen arbeitet und eine gewisse Anlaufzeit benötigt (Ganztagsbetreuung, Gestaltung des Unterrichts usw.), ist eine Überprüfung von Wirkungen aus zeitlichen Gründen nicht möglich. Auch das Schulpersonal und die Schüler bedürfen der Einarbeitung in das Ganztagskonzept: Die Evaluation muss berücksichtigen, dass alle Schüler sowie Lehrer aus traditionellen Schulen kommen. Lehrer und Schüler müssen zuerst den neuen Schulrhythmus erproben und sich in die innovativen Unterrichtsmethoden einarbeiten. Eine Messung von Schulleistungen wäre im Rahmen der auf zwei Jahre angelegten Studie verfrüht.
- d) Kein Kontrollgruppendesign möglich: Die Erhebung der Schulleistungen hätte ein Kontrollgruppendesign erforderlich gemacht, um die Leistungen der Schüler der Ganztagschule mit den Leistungen der Schüler aus einer bzw. mehrerer anderer Schulen zu vergleichen. Dieses erwies sich jedoch auf Grund der knappen zeitlichen und finanziellen Ressourcen als nicht durchführbar.

▪ **Kontrollempfinden, zusätzliche Belastung und Ablehnung eines Kontrollgruppendesigns**

Auch auf der Schulpersonalebene bestand zusätzlicher Klärungsbedarf für die Durchführung der Evaluation.

- a) Kontrollempfinden: Der Begriff Evaluation wurde vom Schulpersonal zunächst mit einem Gefühl des Kontrolliert-Werdens verknüpft. Das Vorhaben stieß

daher zunächst auf Unverständnis bzw. Ablehnung bei den Lehrern und Erziehern.

- b) Evaluation als zusätzliche Belastung: Vor dem Hintergrund, dass die Erarbeitung und Erprobung der Ganztagschule ohnehin sehr viel Zeit und Engagement erfordert, die weit über die Unterrichts- und Vorbereitungszeit im Lehrer- und Erzieherberuf hinaus geht, wurde die Evaluation als zusätzliche Belastung empfunden.
- c) Abraten von Vergleichen mit anderen Schulen: Von einem Kontrollgruppendesign mit Kindern aus anderen Schulen wurde seitens des Schulpersonales abgeraten, da Vergleiche der Leistungen von Grundschulen innerhalb der Gemeinde das soziale Klima zwischen dem Schulpersonal der Stadt eher negativ beeinflussen würden.

Vor diesem Hintergrund wurde mit dem Auftraggeber abgesprochen, zunächst eine Vorstudie im Zeitraum 2006-2007 durchzuführen, um den Evaluationsgegenstand zu definieren und ein Evaluationsdesign zu erarbeiten. Anschließend sollte der Schulversuch im Schuljahr 2007-2008 mit der Zustimmung der Auftraggeber auf der Grundlage des in der Vorstudie erarbeiteten Designs evaluiert werden.

3. Das Evaluationsdesign

Wie angeführt, lagen für den Evaluationsauftrag keine „*terms of reference*“⁸ vor, so dass ein eigenständiger Zugang erarbeitet wurde. In Anlehnung an Stockmann (2004) sowie Wottawa & Thierau (2003) unterscheiden sich Evaluationen grundsätzlich durch folgende Gestaltungsdimensionen:

- Der *Zeitpunkt*, an dem die Evaluation ansetzt
- Die mit der Evaluation verbundenen *Ziele*
- Dem *Evaluationsgegenstand*
- Der *Instanz*, die die Evaluation durchführt
- Das der Evaluation zugrunde liegende *Modell*

Diese Gestaltungsdimensionen bestimmen grundsätzlich die Analyseperspektive, die der Evaluation zu Grunde gelegt wird. Für die Evaluation der Jean-Jaurès-Schule, müssen noch einige dieser unterschiedlichen Gestaltungsdimensionen definiert werden, nämlich die *Ziele* und der *Gegenstand* der Evaluation, sowie das ihr zugrunde liegende *Modell*. Um dies zu tun, wurde auf das CIPP-Modell (Stufflebeam, 2001) zurückgegriffen. Das CIPP-Modell beschreibt Stufflebeam als eine Strategie, um Systeme und Programme zu verbessern. CIPP ist ein Akronym für die vier Analyseperspektiven **C**ontext, **I**nput, **P**rocess und **P**roduct.

- *Context evaluation*: Bei der Kontextevaluation werden die Einflüsse des Kontextes auf den Evaluationsgegenstand identifiziert. Durch die Kontextanalyse sollen einerseits Probleme und Ziele identifiziert, und andererseits auch die Prioritäten und die Signifikanz der Ergebnisse aus der Untersuchung beurteilt werden. „*Context evaluation provides evidence-based standards against which to later assess outcomes.*“ (Stufflebeam 2001, S. 284)
- *Input evaluation*: Bei der Inputevaluation werden Bedürfnisse ermittelt zur Zuweisung von Ressourcen und zur Programmplanung. „*An input evaluation assesses the proposed program, project, or service strategy and the associated work plan and budget for carrying out the effort.*“ (Stufflebeam 2001, S. 291)
- *Process evaluation*: Bei der Prozessevaluation wird die Programmumsetzung bewertet, mit dem Ziel, durch die gewonnenen Erkenntnisse die Implementierung zu optimieren und die *outcomes*, also die Wirkungen des Programms, zu erklären. „*In essence, a process evaluation is an ongoing check on a plan's implementation plus documentation of the process, including changes in the plan as well as key omissions and/or poor execution of certain procedures.*“ (Stufflebeam 2001, S. 294)
- *Product evaluation*: Bei der Produktevaluation sollen beabsichtigte und unbeabsichtigte Wirkungen identifiziert werden. „*The purpose of a product evaluation is to measure, interpret, and judge an enterprise's achievements. Its*

⁸ Terms of reference, abgekürzt TOR, beschreiben Zweck und Struktur eines Projektes.

main goal is to ascertain the extent to which the evaluand met the needs of all the rightful beneficiaries.” (Stufflebeam 2001, S. 297)

Das CIPP-Modell verbindet die vier Evaluationsteile miteinander, da das Modell davon ausgeht, dass *Context*, *Input*, *Process* und *Product* eines Projektes oder Programms miteinander interagieren.

3.1. Beschreibung des Evaluationsmodells als Grundlage der Designentwicklung

Zur Strukturierung der Vorgehensweise der Evaluation wurde ein Modell entwickelt, das sich am CIPP-Modell von Stufflebeam (2001) orientiert. Diese Gliederung wurde für das Design der Schulevaluation übernommen, weil sie erlaubt, die unterschiedlichen Phasen der Schulentwicklung zu rekonstruieren. Denn:

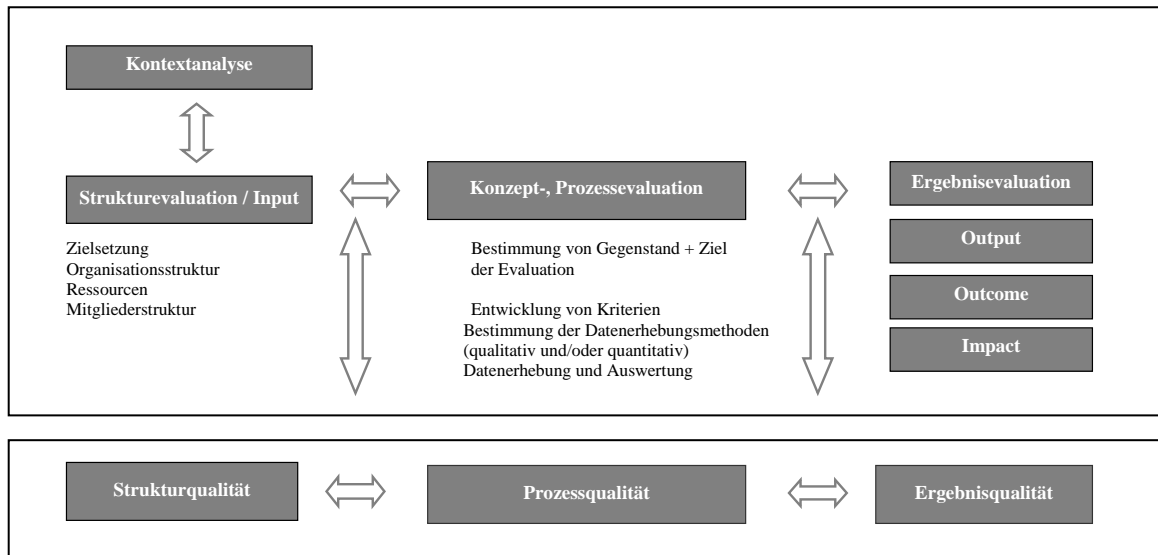
- Auch Schulentwicklung geschieht in unterschiedlichen Phasen, die interagieren und sich dadurch gegenseitig beeinflussen (Höhmman, 2006). Die Qualität der Planung wirkt sich zum Beispiel auf die Implementierungsphase des Schulversuches aus und zeigt, wie gut Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung in der Planungsphase berücksichtigt wurden. Auf der Grundlage des CIPP-Modells, das die Verflechtung der unterschiedlichen Phasen oder Ebenen betont, kann diesem Umstand in der Evaluation Rechnung getragen werden.
- Nach Stufflebeam (2001, S. 282) ist *„the model based on the view that the most important purpose on evaluation is not to prove, but to improve“*. Das Ziel des Modells, Prozesse zu verbessern, soll für das Evaluationsdesign der Schule zurückbehalten werden, da auch hier die Verbesserung des Schulentwicklungsprozesses im Vordergrund steht. Die Evaluation wird als Instrument eingesetzt, um den ‚Wert‘ des Projektes oder Programms zu messen und anschließend zu verbessern: *„The CIPP Model treats evaluation as a tool by which evaluators in concert with stakeholders help programs, projects and other services work better for the beneficiaries“* (Stufflebeam 2001, S. 283).

Das CIPP-Modell wird nun nicht eins zu eins auf den Schulversuch übertragen. Um die Evaluation entlang der Entwicklungsphasen zu organisieren, werden Gliederung und Begrifflichkeiten aus diesem Ansatz übernommen. Während also die Strukturierung nach *Input*, *Process* und *Product* aus dem managementorientierten Ansatz entnommen werden, ist der Feldzugang des Evaluators durch die konstruktivistische Betrachtungsweise der Realität geprägt. Die Werte- und Interessenberücksichtigung aller Beteiligten und Betroffenen, die inhaltliche Gestaltung der Evaluation entlang ermittelter evaluativen Bedarfe (responsive Vorgehensweise) sowie die aktiv-

gestaltende, partizipative Vorgehensweise werden den werterelativistischen Modellen (Beywl, 2006) entnommen.

Für die Evaluation des Schulversuchs werden somit Bestandteile unterschiedlicher Modelle und/oder Ansätze zu einer neuen Einheit zusammengefügt.

Abbildung 1: Evaluationsmodell



(eigene Darstellung in Anlehnung an Stufflebeam, 2001)

Das Evaluationsmodell setzt sich aus unterschiedlichen ‚Bausteinen‘ zusammen, wobei jeder unter einem spezifischen Evaluationsfokus betrachtet und entlang detaillierter Evaluationsfragen analysiert wird. Im Modell wird allerdings nicht alleine der Begriff *Input*, wie ihn Stufflebeam definiert, verwendet, sondern dieser fließt in den Begriff *Struktur*, bzw. *Strukturevaluation* mit ein. Die Strukturevaluation wird auf die Bereiche Zielsetzung, Organisationsstruktur, Ressourcen und Mitgliederstruktur eingegrenzt. Diese Unterteilung wurde aus drei Gründen gewählt:

- Das Modell strukturiert und veranschaulicht die unterschiedlichen Phasen im Evaluationsprozess.
- Das Modell legt einen seiner Schwerpunkte auf die Kontextanalyse und die Strukturevaluation, die gerade bei der unklaren Auftragslage, wie sie in diesem Projekt vorliegt, wichtig sind, um die Rahmenbedingungen des Schulversuches kennen zu lernen. Zudem wird dadurch die Kontextgebundenheit der Evaluationsstrategie betont (Beywl, 1988). Dies ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass ein Evaluationsdesign sich immer nur aus dem Evaluationsgegenstand herausentwickelt und sich den Gegebenheiten, Möglichkeiten und Grenzen anpassen muss.
- Das CIPP-Modell geht von der Interaktion der vier Evaluationsteile Kontext, Input, Prozess und Produkt aus, wobei die vier Bestandteile sich gegenseitig beeinflussen.

Im Folgenden werden die Begriffe aus der Abbildung näher erläutert:

Bei der Kontextevaluation werden die Einflüsse des Kontextes auf den Evaluationsgegenstand -die Schule- identifiziert. So sollen Probleme und Ziele identifiziert werden, um die Ziele, die Prioritäten und die Signifikanz der Ergebnisse beurteilen zu können. Zudem erlaubt sie, Stärken und Schwächen in der Praxis zu entdecken, um daraufhin Ziele zu formulieren, die das Lehrpersonal erreichen möchte. Die Kontextanalyse erlaubt weiterhin, Resultate der Evaluation in Bezug auf ihre Übertragbarkeit auf andere Kontexte einzuschätzen. Zum Kontext zählen in Anlehnung an das Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders (2006) die geographische Verortung des Programms, der zeitliche Rahmen sowie das politische und soziale Umfeld. Diese Informationen sind grundlegend, um die Evaluation realistisch in Bezug auf die bestehenden Möglichkeiten und den Kontext abgestimmt planen und durchführen zu können.

Es ist wichtig, diese gewonnenen Informationen über den Kontext in Erfahrung zu bringen, da sie einen maßgeblichen Einfluss auf den Schulversuch haben. Es ist wesentlich, zu wissen, inwiefern Erfolg oder Misserfolg eines Projekts oder Programms von Umständen aus dem Kontext beeinflusst wurde.

Die Strukturevaluation: Die Strukturevaluation erfasst alle zeitlich stabilen Voraussetzungen, die die Schule in die Lage versetzen, einerseits ihren Bildungsauftrag zu erfüllen und andererseits den Schulversuch zu planen und durchzuführen.

Die Strukturevaluation verfolgt somit das Ziel, die Ausgangssituation der Schule zu erfassen. Untersucht werden die Organisationsstruktur (wie ist die Schule organisiert) sowie die Ressourcen, auf die das Schulpersonal zurückgreift. Hierzu zählen die zeitlichen und materiellen Ressourcen, auf denen die Ganztagschule aufbaut, aber auch die Mitgliederstruktur (personelle Ressourcen wie Kompetenzen, Berufserfahrung, usw.). Erfasst werden sollen weiterhin die allgemeine Zielsetzung der Schule wie auch die unterschiedlichen Perspektiven und Ziele der Akteure (Was wollen Lehrer, Erzieher, Gemeinde, Projektbegleiter). Diese werden auf Differenzen und auf Schnittstellen hin untersucht.

Da die Evaluation erst im Verlauf des Schulversuchs einsetzte, sind Kontextanalyse, Struktur-, Prozess-, und Ergebnisevaluation miteinander verwoben.

Die Prozess- und Konzeptevaluation: Das Hauptziel der **Prozessevaluation** und der **Konzeptevaluation** besteht darin, den Prozess der Umsetzung zu rekonstruieren, und Probleme zu identifizieren. Es soll dokumentiert werden, wie die Beteiligten selbst den Entwicklungsprozess erleben und bewerten. Ein weiteres Ziel kann darin bestehen, einen Überblick darüber zu ermöglichen, was bereits getan wurde und wie die Arbeit in

der Ganztagschule funktioniert. Besonders die Bereiche, in denen noch Handlungsbedarf besteht, sollen in der Prozessevaluation deutlich werden.

Die Dokumentation dieses Prozesses (unter Berücksichtigung des Kontextes) ist wiederum die Grundlage, um im Nachhinein Ergebnisse bewerten zu können. Sie ermöglicht eine Erklärung, warum die Ergebnisse (outputs, outcomes, impacts) so sind, wie sie sind (CIPP-Modell von Stufflebeam, 2001).

Die Ergebnisevaluation: Das Ziel der Ergebnisevaluation besteht darin, das Ergebnis eines Projektes oder Programms zu messen bzw. zu bewerten. Es werden beabsichtigte, unbeabsichtigte, wie auch positive und negative outcomes beschrieben. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund von Kontext-, Struktur- und Prozessevaluation bewertet.

Im Modell wird unterschieden zwischen output, outcome und impact (Beywl & Associates GmbH, 2004):

- Bei dem **output** handelt es sich um Leistungen wie Materialien, Aktivitäten oder auch Dienstleistungen, die durch den Evaluationsgegenstand (das Projekt Ganztagschule) produziert werden (Beratungsgespräche, Vermittlungen usw.).
- Bei dem **outcome** handelt es sich um Wirkungen, die durch das Programm ausgelöst werden. Die Beschreibung outcome bezeichnet die Resultate eines Programms, z.B. veränderte Einstellungen, Vorteile für die Zielgruppe.
- Als **impact** werden die Resultate einer oder mehrerer Ketten von Prozessen, Outputs und Outcomes bezeichnet, die sich erst bei längerfristiger Beobachtung erschließen. Der empirische Nachweis, dass impacts durch bestimmte Ursachen ausgelöst werden, gelingt allerdings nur selten.

Diese theoretische Unterscheidung ist vor allem hilfreich, um die Suche nach Wirkungen im Datenmaterial systematisch zu gestalten.

Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität: Weiterhin zeigt das Modell nach Merchel (2004), der sich an Donabedian anlehnt, die drei Qualitätsbereiche: **Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität**. Diese Begriffe wurden zur Vervollständigung des Modells aufgenommen, da Evaluation und Qualität zwei Begriffe sind, die unmittelbar miteinander verbunden sind.

Zur Datenerhebung wurde ein Multi-Methoden-Mix gewählt.

3.2. Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen dem Evaluators und den Evaluierten

Da die Evaluation anfänglich beim Schulpersonal auf Widerstand stieß, wurde nach einem Ansatz gesucht, der Akzeptanz entstehen lässt. Eine Evaluation, die Nutzen stiften soll, indem sie verwertbare Ergebnisse zur Verbesserung der Praxis liefert (Stockmann, 2007), setzt nach Wottawa & Thierau (2003) die Akzeptanz der Veränderbarkeit voraus und soll sie gegebenenfalls schaffen. Akzeptanz beim Schulpersonal kann erreicht werden, wenn es an der Evaluation beteiligt wird und ein Gefühl von „ownership“ entwickelt. Hiermit ist unter anderem gemeint, dass die Beteiligten und Betroffenen eine Verbindung zwischen Evaluation und Schulentwicklung erkennen und so ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und Verpflichtung entwickeln (Büeler, 2004).

Fitzpatrick et. al. (2004) unterscheiden von ihrer praktischen Ausrichtung her sowohl ziel-, management-, konsum- partizipativ- oder expertenorientierte Evaluationsansätze. Soll das Schulpersonal ein Gefühl von „ownership“ entwickeln, dann bietet sich der partizipative Ansatz für die Evaluation des Schulversuches am ehesten an. Partizipative Ansätze zeichnen sich nach Stockmann (2007) durch folgende zentrale Merkmale aus:

- a) Sie richten ihren Fokus auf die Bedürfnisse derjenigen, die von der Evaluation profitieren sollen.
- b) Die unterschiedlichen Perspektiven und Interessen der Beteiligten und Betroffenen werden erfasst.
- c) Der gesamte Kontext des zu evaluierenden Gegenstandes steht im Mittelpunkt der Betrachtungen. Dies führt dazu, dass auch nicht intendierte Wirkungen leichter erfasst werden können.
- d) Partizipative Modelle haben durch die Einbindung der Beteiligten und Betroffenen in das Evaluationsvorhaben in der Regel einen formativen Charakter.

Alle Beteiligten und Betroffenen werden mit ihren unterschiedlichen Interessen in den Evaluationsprozess eingebunden, indem partnerschaftlich mit ihnen im Feld zusammengearbeitet wird (Fitzpatrick et. al., 2004; Stockmann, 2007). Werden die verschiedenen Interessengruppen bereits in der Planung der Evaluation integriert und in Zielfindung, Bildung von Untersuchungshypothesen, Entwicklung des geplanten Untersuchungsdesigns sowie Planung der Erhebungsmethoden eingebunden, verbessert sich vor allem die Chance, Akzeptanz und Unterstützung für die Evaluation zu gewinnen (Stockmann, 2006).

Im Gegensatz zu wertneutralen Evaluationen, die mit dem Ziel durchgeführt werden unabstreitbare, allgemein gültige Informationen zu gewinnen, werden in einem derartigen Evaluationsprozess somit Wertfragen aller Beteiligten und Betroffenen

integriert. Nach diesem Verständnis rückt die Klärung der Frage in den Vordergrund, was sich im Feld als untersuchenswert herausstellt und wie die Verwendung der durch die Evaluation gewonnenen Ergebnisse gezielt vorbereitet werden kann. Der Dialog und die Aushandlung mit den Beteiligten und Betroffenen sind in dieser Vorgehensweise zentral (Beywl, 2006). Daher werden vorzugsweise **qualitative Methoden** eingesetzt, da diese einerseits alltagsnäher und leichter anschlussfähig an das Handeln der Beteiligten und Betroffenen sind. Außerdem können mittels qualitativer Methoden emergierende Phänomene im Entwicklungsprozess der Schule erfasst werden, die bei quantitativen Verfahren unberücksichtigt bleiben.

Zur Organisation der Zusammenarbeit wurden **feste Ansprechpartner** sowohl auf der Ebene der Schule, wie auch auf der Ebene der Projektträger definiert, die der Evaluator bei Fragen zu jeder Zeit kontaktieren konnte. Auf der Ebene der Schule wurde sich mit dem Schulpersonal darauf geeinigt, die gleiche Ansprechperson für den Evaluator zu definieren wie auch für die Verantwortlichen der Gemeinde. Der Kontakt zum Schulpersonal sollte immer über diese Person erfolgen.

Auf Projekträgerebene wurde ein Projektbeirat zusammengestellt dem die Aufgabe der Begleitung und Beratung für das gesamte Projekt zukommt. Vertreten sind der Evaluator, wie auch die Verantwortlichen des Ministeriums und der Gemeinde. Getroffen werden sollte sich in regelmäßigen Abständen (ungefähr alle drei Monate), respektiv bei Bedarf. Alle Entscheidungen bezüglich des Projektverlaufes, der Wahl der Vorgehensweise sowie der Methoden wurden hier diskutiert und gemeinsam verabschiedet. Zudem wurden in diesen Treffen dem Projektträger regelmäßig Zwischenergebnisse aus den erhobenen Daten mitgeteilt und diskutiert. Die emergente Feinsteuerung der Evaluation auf der Grundlage der Zwischenergebnisse ist gerade für die Evaluation des Schulversuchs interessant, da dieser sich in der Entwicklungsphase befindet und sich durch instabile Strukturen kennzeichnet (Beywl, 2006). Die Evaluation wird dadurch zeitnah durchgeführt und kann sich flexibel den Veränderungen der Programmdurchführung anpassen. Da die verschiedenen Interessengruppen in den Prozess eingebunden werden, sollte nicht nur die Akzeptanz der Evaluation erhöht werden. Auch Lernprozesse können erleichtert und die Umsetzung der Evaluationsergebnisse verbessert werden. Die Ergebnisse werden regelmäßig zurückgespiegelt. So können Projektträger und Schulpersonal sich gleich verändernd mit der Situation auseinandersetzen. Dadurch nimmt der Evaluationsprozeß einen **stärker formativen Charakter** an.

Die Verantwortlichen der Gemeinde Esch/Alzette blieben diesen Sitzungen jedoch fern. Die Feinsteuerung erfolgte gemeinsam mit dem Bildungsministerium.

Besonders das **Schulpersonal** wurde regelmäßig über den Projektverlauf informiert. Für die Methodenwahl bei der Designentwicklung wurde ihre Meinung eingeholt, um sicher zu gehen, dass sie das Vorgehen unterstützen und die gewählten Methoden für

sie durchführbar sind. Die Methoden wurden auch ausgewählt im Hinblick darauf, dass das Schulpersonal eigenständig nach Abschluss der externen Evaluation zur Qualitätsentwicklung in der Schule darauf zurückgreifen kann. Nur auf diese Art und Weise konnte die Datenerhebung fruchtbar sein und das Schulpersonal in den Evaluations- und somit in den Entwicklungs- und Veränderungsprozess der Schule eingebunden werden. Getroffen wurde sich jeweils nach Vereinbarung, bzw. nach abgeschlossenen Phasen der Datenerhebung und -auswertung.

3.3. Beschreibung des Evaluationsauftrages

Der Evaluationszeitraum umfasste fast zwei Jahre, von Januar 2007 bis Dezember 2008. Da die Auftragsklärung und die Formulierung der Forschungsfragen aus den angeführten Gründen nicht möglich war (Turn-over von Schlüsselpersonen, Prozesscharakter der Schulentwicklung, anfängliche Ablehnung der Evaluation beim Schulpersonal, usw.), erfolgte die Evaluation in zwei Schritten:

- **2006/2007: Erfassung der Ist-Situation der Schule (Kontext- und Strukturevaluation) und Entwicklung eines Evaluationsdesigns**
- **2007/2008: Evaluation der Ganztagschule auf der Grundlage des entwickelten Designs (Prozess- und Ergebnisevaluation).**

Im **Schuljahr 2006/2007** war das Ziel der Evaluation die Ist-Situation (Kontextanalyse und Strukturevaluation) der Ganztagschule zu erfassen und anschließend ein Design zu erarbeiten auf dessen Grundlage die Schule im seinem zweiten Laufjahr 2007/2008 evaluiert werden sollte.

Das Ziel der Evaluation für das Jahr 2007 wurde laut Konvention zwischen dem Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) und dem Centre d'études sur la situation des jeunes (CESIJE) vom 2. Januar 2007 folgendermaßen definiert:

Auftrag 2007

**Ausarbeitung eines Evaluationsdesigns für die Jean-Jaurès-Schule :
Bestandaufnahme und Bestimmung von Bereichen der Schule, die evaluiert werden sollen.**

Im ersten Teil der Evaluation ging es darum, eine Evaluationskonzeption mit und für den Auftraggeber zu entwickeln, anhand derer der Schulversuch im Schuljahr 2007/2008 evaluiert werden kann. Als Grundlage sollte eine erste Datenbasis dienen,

die den Schulversuch aus der Sicht der Beteiligten und Betroffenen im Zeitraum von Februar bis Juli 2007 beleuchtet.

Die Datenanalyse mündete in **ein Evaluationsdesign**, in dem Datenerhebungsmethoden und Indikatoren definiert sind, nach denen die Jean-Jaurès-Schule 2008 evaluiert werden soll. Konkret bedeutete dies, dass erst nach einer ersten Datenerhebungs- und Analysephase

- a) die Aufgabenstellung,
- b) der Evaluationsgegenstand,
- c) die Evaluationsziele,
- d) sowie die im Rahmen der Evaluation zu erfüllenden Einzelaufgaben definiert wurden.

Zur Entwicklung des Designs wurden alle Beteiligten und Betroffenen (Schulpersonal, Projektverantwortliche auf ministerieller und Gemeindeebene, Aussteiger) des Schulversuchs befragt. Die Analyse der Daten ermöglichte es schließlich, drei Dimensionen zu generieren, nach denen die Schule im zweiten Laufjahr evaluiert werden konnte.

In einem unveröffentlichten Zwischenbericht im Januar 2008, wurden die Daten sowie das Evaluationsdesign dem SCRIPT vorgelegt und gemeinsam verabschiedet.

Im Schuljahr 2007/2008 wurde die Jean-Jaurès-Schule nach drei Dimensionen evaluiert:

- **Dimension 1** beschäftigte sich mit der Schule als Lebensraum und umfasst die Themenbereiche Wohlfühlen und Schulklima.
- **Dimension 2** umfasste den Bereich Ganztagsbildung: Analysiert wurde der Umgang des Schulpersonals mit der Schülerheterogenität in punkto mehr Chancengleichheit und individuelle Förderung.
- **Dimension 3** beschäftigte sich mit den Kooperations- und Kommunikationsstrukturen innerhalb des Schulpersonals, zwischen Schulpersonal und Eltern, sowie auch zwischen dem Schulpersonal und den Projektträgern.

Dimension 1 wurde ausgewählt vor dem Hintergrund, dass in den Gesprächen mit dem Schulpersonal die Aspekte ‚Wohlfühlen‘ sowie ‚positives Lernklima‘ als zentrale Kategorien benannt wurden. Diese Kategorien sind nach Angaben der interviewten Personen solche, die man bei den Kindern sieht und erlebt. Da das Schulpersonal die Jean-Jaurès-Schule als Lebensraum versteht (siehe Schulkonzept, 2006), sollte dieser Aspekt des Wohlfühlens auch in der Evaluation zentral sein. Daher lautete die Forschungsfrage für die Dimension 1:

- **Wie wohl fühlen sich die Kinder in der Jean-Jaurès-Schule?**

Die Jean-Jaurès-Schule hat einen Ganztagsbildungsauftrag und verfolgt, so das Konzept der Schule, das Ziel von Chancengleichheit durch eine individuelle Förderung. Wie diese Ziele umgesetzt werden und ob die Schule dieses Ziel erreicht, soll in der Evaluation überprüft werden. Die Forschungsfrage für die Dimension 2 lautete:

- **Inwiefern begünstigt die Jean-Jaurès-Schule mehr Chancengleichheit und individuelle Förderung?**

Bei der Jean-Jaurès-Schule handelt es sich um einen Schulversuch. Gesammelte Erfahrungen und Erkenntnisse sind besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass noch weitere Ganztagschulen eingeführt werden sollen. Die dritte und letzte Forschungsfrage lautete daher:

- **Wo entstehen die Umsetzungsprobleme des Ganztagschulmodells und was muss getan werden damit sie in Zukunft angemessen bearbeitet werden können?**

Zusammenfassend lauteten die Forschungsfragen, die der Evaluation der Jean-Jaurès-Schule für das Schuljahr 2007/2008 zugrunde gelegt wurden, folgendermaßen:

Auftrag und Fragestellung 2008

Wie wohl fühlen sich die Kinder in der Jean-Jaurès-Schule ?

Inwiefern begünstigt die Schule mehr Chancengleichheit und individuelle Förderung ?

Wo entstehen Umsetzungsprobleme des Ganztagschulmodells und was muss getan werden, damit sie in Zukunft angemessen bearbeitet werden können ?

3.4. Sozialwissenschaftliche Erhebungsmethoden

Wie in Kapitel 3.1 und 3.3. dargestellt, erfolgte die Evaluation in zwei Etappen.

1) Zunächst wurden Kontext und Struktur der Schule analysiert und es wurde ein Design erarbeitet, auf deren Grundlage die Schule in seinem zweiten Jahr evaluiert werden sollte.

2) Zur Beantwortung der Forschungsfragen (im erarbeiteten Design) wurden anschließend Prozess- und Ergebnisdaten erhoben.

Hierfür wurden unterschiedliche Methoden eingesetzt: Zur Erhebung der Kontext- und Strukturdaten wurden eine Dokumentenanalyse, explorative Gespräche sowie Interviews durchgeführt; zur Erhebung der Prozess- und Ergebnisdaten wurde mit einem Fragebogen, mit Tagebüchern und Schüleraufsätzen gearbeitet.

3.4.1. Methoden zur Kontextanalyse und zur Strukturevaluation

Um ein Evaluationsdesign zu erarbeiten (Auftrag 2007) wurde zunächst eine Kontext- und Strukturevaluation durchgeführt. Die Zielsetzung der Datenerhebung im Jahre 2006/2007 war eine Doppelte: Zum einen bestand das Ziel darin, den Kontext der Schule kennenzulernen und herauszufinden, wie es um den Schulversuch steht (Ist-Analyse). Es wurde darauf geachtet, welche Themenbereiche immer wieder in den Interviews bei den unterschiedlichen Personen wiederkehrten, welche Bereiche in der Schule als problematisch geschildert wurden, aber auch, welche Bereiche gut laufen. Zum anderen bestand das Ziel darin, alle interviewten Personen nach Erfolgsindikatoren für die Jean-Jaurès-Schule zu befragen. Dies vor dem Hintergrund, Indikatoren herauszuarbeiten, nach denen die Beteiligten den Erfolg der Schule bemessen. Folgende Methoden wurden eingesetzt:

- **Dokumentenanalyse und explorative Gespräche**

Für die Dokumentenanalyse wurden Dokumente aus der Ganztagschule eingesehen, vor allem das Schulkonzept der Jean-Jaurès-Schule und die Arbeiten einzelner Schüler. Bezüglich der Literaturrecherchen war das Einlesen in die Bereiche Ganztagschulentwicklung (z.B. Appel, 2005a, 2005b; Holtappels, 2004; Höhmann & Holtappel, 2004), Schulforschung (z.B. Fend, 2001; Helsper & Böhme (Hrsg.), 2004) und Qualität im Bildungswesen (z.B. Böttcher, 2006; Bühler, 2004) wichtig zur Gestaltung der Leitfadenthemen. Zusätzlich dienten Gespräche mit einzelnen Personen aus dem Schulpersonal sowie Personen aus dem Bildungsministerium als Grundlage der Einarbeitung in das Thema der Untersuchung.

- **Leitfadengestützte Interviews mit den Projektträgern und dem Schulpersonal**

Zur Klärung des Evaluationsauftrages wurden halbstandardisierte Leitfadenterviews mit dem gesamten Schulpersonal sowie den verantwortlichen Personen in der Stadt Esch/Alzette und dem Bildungsministerium durchgeführt. Die relativ offene Gestaltung der Interviewsituation erlaubte es, dass die Sichtweise der befragten Person eher zur Geltung kam, als dies in völlig standardisierten Interviews oder Fragebögen der Fall gewesen wäre.

Der Leitfaden, auf den sich das Interview stützte, wurde nach thematischen Bereichen konstruiert. Es wurden sowohl offene Fragen, wie Konfrontationsfragen, sowie auch theoriegeleitete Fragen gestellt, die an der wissenschaftlichen Literatur (z.B. Appel, 2005a, 2005b; Fitzner et al., 2005) zum Thema Ganztagschule orientiert waren.

- **Auswertung der Interviews**

Die aufgezeichneten Gespräche wurden vollständig transkribiert und anschließend in Anlehnung an die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse⁹ ausgewertet. Die inhaltsanalytische Technik der Strukturierung wurde ausgewählt, da es nicht darum ging, eine Theorie zu generieren, wie das der Fall zum Beispiel bei der *Grounded Theory* ist, sondern weil es darum ging, Daten zur Schule und ihrem Kontext systematisch zu erheben, und sich ein erstes Bild davon zu machen. Um die Anonymität der interviewten Personen zu wahren, wurden die Zitate mit Zahlen versehen, wie z.B. (Int. 3, S. 14). Die erste Zahl verweist auf das Interview (Int. 3), die zweite Zahl auf die Seitenzahl auf der das Zitat im transkribierten Interview steht.

Abschließend wurden die Ergebnisse an die Projektträger sowie auch das Schulpersonal zurückgemeldet.

- **Rückkopplung der Ergebnisse an die befragten Personen (Projektträger und das Schulpersonal)**

Die Rückkopplung der analysierten Daten an die Projektträger sowie an das Schulpersonal erlaubte es, die Ergebnisse zu kommunizieren und durch die betroffenen Personen selber zu verdichten. Auch der Untersuchungsgegenstand und das Ziel der Evaluation sowie Indikatoren zur „Messung“ des Gegenstandes wurden gemeinsam mit den Akteuren diskutiert und ermittelt. Diese Vorgehensweise entspricht nicht nur dem partizipativen Evaluationsverständnis, das dem Projekt zu Grunde gelegt wurde, sondern gleichzeitig der kontinuierlichen Datenüberprüfung im Sinne einer Respondentvalidierung (vgl. Berg et. al., 2005 in Anlehnung an Willis, 2006). Diesem

⁹ Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um eine sozialwissenschaftliche Methode zur Auswertung von Kommunikation, von Sprache, von Texten, usw. Das Ziel inhaltlicher Strukturierung ist nach Philipp Mayring (2007, S. 89), „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“.

Rückkopplungsverfahren lag allerdings auch die Intention zugrunde, dass ein organisatorischer Entwicklungsprozess erreicht werden sollte, der, in Anlehnung an das Konzept der *Lernenden Organisation* nach Argyris & Schön (2002), bei den Beteiligten Lerneffekte freisetzen sollte.

- **Beschreibung der Teilnehmer an den Interviews**

Im Zeitraum von Februar bis Juli 2007 wurden insgesamt 20 Personen befragt. Dabei handelte es sich zum einen um das Schulpersonal, und zum anderen um die Projektträger. Zum Schulpersonal zählten sowohl die Lehrer und Erzieher, als auch die externen Personen mit Bildungsauftrag in der Ganztagschule (Religionslehrer, Ethiklehrer, Portugiesischlehrer). Da die Jean-Jaurès-Schule eine kleine Schule mit nur 3 Cycles¹⁰ ist, wurde eine Vollerhebung durchgeführt. Außerdem wurden vier Projektverantwortliche befragt: eine Person aus dem Bildungsministerium, ein Projektaussteiger und zwei Gemeindeverantwortliche der Stadt Esch/Alzette.

- **Zeitraum der Befragung**

Die Befragung für die Vorstudie erfolgte hauptsächlich im Zeitraum Februar bis Juli 2007. Hier wurden Daten gesammelt für die Entwicklung des Designs. Nach den Sommerferien, im September 2007, wurde bereits mit der zweiten Erhebungsphase begonnen und es wurden die Methoden eingesetzt, die in der Vorstudie entwickelt worden waren.

3.4.2. Methoden zur Prozess- und Ergebnisevaluation

- **Vorstellung und Begründung der Auswahl der Datenerhebungsmethoden zur Prozess- und Ergebnisevaluation**

Zur Erhebung der Daten zu den unterschiedlichen Dimensionen wurden die in der folgenden Tabelle dargestellten sozialwissenschaftliche Methoden und Zielgruppen gewählt. Es wurden drei Erhebungsinstrumente eingesetzt: Die Aufsatz- sowie die Tagebuchmethode wurden zur Befragung der Kinder und des Schulpersonals eingesetzt. Mittels eines Fragebogens wurde außerdem die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule ermittelt¹¹.

¹⁰ Zwei Jahrgänge pro Klasse/Zyklus

¹¹ Ursprünglich waren auch Gruppendiskussionen vorgesehen. Zur Entlastung des Schulpersonals wurde in Absprache mit dem Auftraggeber darauf verzichtet.

Abbildung 2: Methoden und Zielgruppen für die Prozess- und Ergebnisevaluation

Dimensionen	Personengruppen	Methoden
Dimension 1: Wohlfühlen/Schulklima	Kinder Eltern	Aufsatz Fragebogen
Dimension 2: Umgang mit Heterogenität	Lehrer Erzieher Eltern	Tagebuch Tagebuch Fragebogen
Dimension 3: Kooperation/Kommunikation	Lehrer Erzieher Eltern	Tagebuch Tagebuch Fragebogen

Erläuterungen zur Tabelle:

Die Tabelle ist in drei Spalten gegliedert. In der ersten Spalte der Tabelle werden zunächst die Dimensionen angeführt, zu denen Daten erhoben wurden. Die zweite Spalte benennt die Zielpersonen. In der dritten und letzten Spalte sind schließlich die sozialwissenschaftlichen Methoden aufgelistet, mit denen die Daten erhoben wurden. Für die Auswahl der Methoden wurden folgende Kriterien berücksichtigt:

- a) Der Aufwand sollte für die Befragten möglichst gering gehalten werden.
- b) Da die Schule sich ständig weiterentwickelt, sollte eine Datenerhebungsmethode gewählt werden, die dem Prozesscharakter der Schule gerecht wird.
- c) Tagebücher und Aufsätze werden in der Schulbegleitungsforschung häufig eingesetzt (Fischer, 1997). Dabei handelt es sich um Forschungsinstrumente, die von dem Schulpersonal auch zukünftig jenseits der externen Evaluation zur Qualitätsentwicklung ihrer Schule eingesetzt werden könnten.

▪ **Erhebung von Daten zu den Dimensionen Wohlfühlen und Schulklima**

Sowohl die Kinder wie auch die Eltern wurden zum Thema Wohlfühlen und Schulklima (Dimension 1) befragt. Das Wohlbefinden der Kinder wurde von den Eltern ermittelt und durch die Befragung der Kinder selbst ergänzt. Zudem konnten diese Aussagen wiederum mit den Aussagen der Lehrer und der Erzieher aus der Vorstudie auf Gemeinsamkeiten und Differenzen hin untersucht werden.

▪ **Schüleraufsatz mit den Kindern aus Cycle III und IV**

Zur Erhebung der Daten wurden Aufsätze eingesetzt. Diese wurden einmalig mit allen Schülern aus den Cycles III und IV im April 2008 durchgeführt. Diese Erhebungsform wurde gewählt, da gerade Aufsätze oder freie Texte *„als Selbstzeugnisse des kindliches Ausdrucks zu verstehen [sind], in denen Kinder ihre persönlichen*

Erfahrungen, Empfindungen und Gedanken festhalten und symbolisieren“ (Röhner 2000, S. 206). Authentische Texte entstehen, so Röhner (2000) weiter, durch die Möglichkeit des freien Schreibens, welche die Erlebnis- und Erfahrungswelt der Kinder spiegelt.

Um Daten bezüglich des Wohlfühlens der Kinder in der Jean-Jaurès-Schule zu erhalten, wurde das Themenfeld etwas eingeschränkt, nämlich auf den Schulalltag. Die Kinder wurden aufgefordert von einem schönen (Aufsatzthema: Heute war es schön in der Schule) und einem nicht so schönen Erlebnis in der Schule zu berichten (Aufsatzthema: Heute war es schlimm in der Schule). Die Kinder waren frei in der Entscheidung, was sie über ihren Schulalltag schreiben wollten (über den Unterricht, die Freizeit, Lehrer, Erzieher, Schulkameraden, usw.). Der Fantasie sollten so wenig Grenzen wie möglich gesetzt werden, damit die Kinder die Inhalte beschreiben konnten, die zu ihrem Wohlsein bzw. Unwohlsein beitragen.

Die Datenerhebung erfolgte in dem gewohnten Kontext der Klasse und wurde von den jeweiligen Lehrern durchgeführt. Aus praktischen Gründen wurde die Zielgruppe der Kinder auf die Jahrgänge 1994 – 1999 eingegrenzt, da die Kinder aus diesen Altersgruppen sich bereits schriftlich auszudrücken vermögen. Für die Erhebung von Daten bei jüngeren Kindern wären andere, kindgerechte Instrumente erforderlich gewesen, die den vorgesehenen Rahmen der Evaluation gesprengt hätten.

Die Aufsätze der Kinder wurden als Word Datei transkribiert und in Anlehnung an das Kodierverfahren der „*Grounded Theory*“ (Strauss & Corbin, 1996) in der Software „*Atlas.ti*“ kodiert. Das Ziel dieser Form der Analyse ist die Theoriebildung: Die Analyse wird als interaktiver Prozess verstanden, aus dem heraus die Theorie aus der Interaktion des Analysierenden mit dem Datenmaterial entsteht. Das Kodierverfahren ist -sehr vereinfacht dargestellt- zu verstehen als eine Form des Etikettierens. „*In einer ersten Annäherung ist es zu verstehen als das Zuordnen von Schlüsselwörtern zu einzelnen Textstellen*“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 187). Diese Schlüsselwörter werden auch als Kode oder Kategorie bezeichnet. Während der Kode sich durch Datennähe kennzeichnet, ist die Kategorie hingegen bereits Bestandteil der zu entwickelnden Theorie und ist als „Oberbegriff“ zu verstehen, der mehrere Codes zusammenfasst. Diese Kategorien entstehen im Verlauf der Analyse durch die „*Klassifikation von Ähnlichkeiten und Unterschieden*“ (Berg & Milmeister, 2007, S. 187). Dieses Vorgehen (nach offenen, axialen und selektivem Kodieren) wurde im Rahmen dieses Projektes eingesetzt um die Datenmenge leichter zu handhaben und Muster zu erkennen. Eine Theorie wurde nicht entwickelt. Zur Anonymisierung der Daten wurden die Aufsätze der Kinder mit Zahlen versehen, wie zum Beispiel (4:2). Die Zahlen kennzeichnen das Dokument und die Person (Word Datei 4, Person 2), wo das Zitat nachgelesen werden kann.

▪ Fragebogenerhebung bei den Eltern

Zur Befragung der Eltern wurde ein Fragebogen eingesetzt, da das Ziel darin bestand, möglichst viele Daten über die Einschätzung der Schule durch die Eltern und über ihre Wertung zum Wohlfühlen ihrer Kinder zu erheben.

Die Fragebögen wurden im November 2007 über die Kinder an die Eltern verteilt. In enger Zusammenarbeit mit dem Schulpersonal wurden die ausgefüllten Fragebögen (in einem beigefügten frankierten Umschlag) in der Schule abgegeben oder konnten per Post an die Universität zurückgeschickt werden. Datenerhebungszeitraum war November-Dezember 2007. Der Fragebogen war auch das einzige Instrument, in dem Daten zu allen drei Dimensionen erhoben wurden. Da der Fragebogen sich an alle Eltern der Schule richtete, konnten hier auch Daten zu den Kindern aus der Unterstufe (Cycle II) erfasst werden, die nicht selbst befragt werden konnten. Überdies nahm der Evaluator Kontakt zum Elternvertreter auf. Zum einen, damit der Elternvertreter der Schule die Befragung mit unterstützt, zum anderen wurde seine Meinung eingeholt in punkto Verständlichkeit und Vollständigkeit des Fragebogens. Der Fragebogen wurde außerdem in drei Sprachen übersetzt: auf Französisch, Deutsch und Portugiesisch, wobei die Eltern den Fragebogen in der Sprache ihrer Wahl ausfüllen konnten. Die statistische Datenauswertung erfolgte im Datenverarbeitungsprogramm SPSS (Superior Performing Software System).

▪ Erhebung und Analyse von Daten beim Schulpersonal mittels Tagebuch

Zur Erfassung von Daten bezüglich des Umgangs mit Schülerheterogenität, Formen der Differenzierung sowie der Gestaltung des Kommunikations-, und Kooperationsklimas, wurden Tagebücher beim Schulpersonal (Lehrer und Erzieher) eingesetzt. Beim Tagebuch handelt es sich um ein Instrument, das nach Altrichter & Posch (2007, S. 13) in der Lehrer- und Praktikerforschung seinen Ursprung hat und eingesetzt wird „für die systematische Untersuchung beruflicher Situationen“.

Zwei Erhebungszeiträume waren vorgesehen: Zu Beginn des Schuljahres im Oktober 2007 und im Juni 2008. Zwei Erhebungszeiträume ermöglichten den Vergleich der Daten und Veränderungen konnten in der Schulentwicklung erfasst werden. Zur Eingrenzung wurden einige Themenbereiche vorgegeben:

- Wichtige Ereignisse der Woche
- Ziele im Unterricht/sozialpädagogischen Bereich
- Begründung des Einsatzes bestimmter Methoden
- Zielüberprüfung: Konnten die Ziele erreicht werden? Warum Ja, warum nicht?
- Wie, Wo wird versucht, die Ziele der Schule: individuelle Förderung, persönliche Entfaltung, usw. umzusetzen
- Gewonnene Erkenntnisse im Laufe der Arbeit
- Ideen, Pläne

- Kommunikations- und Kooperationsklima in den Klassenteams, im Kollegium, mit den Eltern, den Projektträgern usw.
- Wo gab es Probleme?
- Ideen für die Verbesserung
- Weitere Anmerkungen

Das Tagebuch¹² wurde sowohl von den Lehrern als auch den Erziehern geführt. Diese Methode wurde für die Evaluation der Schule gewählt, zum einen, da mit dem Tagebuch Daten über einen definierten Zeitraum erfasst werden können (Prengel et. al., 2004). Zum anderen, weil mit dieser Methode das Schulpersonal aktiv und somit partizipativ in den Evaluationsprozess eingebunden wird. Außerdem ist es ein Instrument, das vom Schulpersonal auch nach der externen Evaluation weitergeführt werden kann, um Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und diese auch selber zu überprüfen (Altrichter & Posch, 2007).

Die Daten aus den Tagebüchern wurden zunächst **frequenzanalytisch** ausgewertet, das heißt, es wurde zunächst einfach ausgezählt, welche Themen wie häufig genannt wurden. Die Zielsetzung dabei war eine Doppelte: Zum einen ging es darum, einen Überblick über das umfangreiche Datenmaterial zu bekommen, zum anderen darum, die Informationen möglichst anonym zusammenzufassen. Der große Nachteil bei dieser Form der Auswertung ist allerdings, dass sehr viel Material und viele Informationen verloren gehen.

Daher wurden die Daten nochmals **inhaltsanalytisch** ausgewertet. Die Daten wurden nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Sichtweisen auf das pädagogische Arbeiten in der Schule, auf Konflikte und wahrgenommene Schwierigkeiten, sowie auf Lösungs- und Verbesserungsstrategien hin untersucht. Da es sich bei den Betroffenen um eine homogene Gruppe handelt, die sich gut kennt und tagtäglich zusammenarbeitet, musste jedoch auf die Auswertung vieler Daten verzichtet werden, um die Anonymität der Personen die das Tagebuch verfasst hat, zu wahren.

¹² Das vollständige Dokument kann im Anhang angesehen werden.

4. Theoretischer Bezugsrahmen: Ganztagschule und Schulentwicklung

Zunächst wird der theoretische Bezugsrahmen vorgestellt, der sich einerseits mit dem Thema Evaluation eines Schulentwicklungsversuchs beschäftigt und andererseits mit den Themen Wohlfühlen und Schulklima.

Anschließend wird die Frage behandelt, durch welche Elemente eine Ganztagschule sich überhaupt kennzeichnet und welche dieser Elemente bei der Schulentwicklung von Projekträger und Schulpersonal berücksichtigt werden sollten. Dieser Bezugsrahmen ist für die Evaluation der Kontext- und Strukturdaten von Bedeutung, da die gesammelten Daten vor diesem Hintergrund analysiert und bewertet werden.

Die Themen Wohlfühlen und Schulklima sind Themen die zunächst kaum Beachtung fanden, sich jedoch im Zuge der Kontext- und Strukturanalyse als wichtige Themen für das Schulpersonal der Jean-Jaurès-Schule herausstellten. Es handelt sich hierbei um zwei Themen die in den Gesprächen mit dem Schulpersonal als zentrale Kategorien identifiziert wurden. Die Schule versteht sich als Lebensraum (Konzept der Schule, 2006) und dem Personal ist sehr daran gelegen, dass sich die Kinder in der Ganztagschule wohlfühlen. Diese kurze, theoretische Auseinandersetzung mit diesem Thema wurde gewählt, da sie zum Verständnis der Analyse der empirischen Ergebnisse beiträgt. Es wurde versucht, die Begrifflichkeiten zu definieren und in den Kontext der Jean-Jaurès-Schule einzubetten.

4.1. Erläuterungen zu den Begriffen Ganztagschule und Schulentwicklung

4.1.1. Erläuterungen zum Begriff Ganztagschule

Ganztagschule ist ein Begriff, der nach Höhmann & Holtappels (2006), zunächst nur sehr allgemein die Organisationsform einer Schule beschreibt, wobei jedoch jede Ganztagschule ganz unterschiedliche Ausprägungen aufweisen kann. In der öffentlichen Diskussion in Deutschland kam es zu einer Differenzierung in drei grobe, klar voneinander unterscheidbare Formen: Unterschieden wird zwischen *vollgebundener*, *teilweise gebundener* und *offener* Ganztagschule. Bei der vollgebundenen Form verpflichten sich zum Beispiel alle Schüler, an dem ganztägigen Angebot der Schule teilzunehmen. Dieser „Kategorie“ könnte man auch die Jean-Jaurès-Schule zuordnen.

An der teilweise gebundenen Form verpflichtet sich nur *ein Teil* der Schüler, an dem ganztägigen Angebot teilzunehmen. In der offenen Form können die Schüler *auf Wunsch* an den ganztägigen Angeboten dieser Schulform teilnehmen.

Alle Ganztagschulen verbinden jedoch grundsätzlich drei zentrale Merkmale:

- a) die zeitliche Strukturierung (oder Rhythmisierung¹³) „*mehr Zeit für Kinder*“ (Appel 2005a, S. 21).
- b) der Mittagstisch und der außerschulische Bildungsbereich
- c) das pädagogische Konzept ganztägiger Bildung und Erziehung, das unter dem organisatorischen Dach der Schule verwirklicht wird.

ad a) Besonders der Zeitfaktor, um Lernprozesse in Ruhe anzubahnen und zu entwickeln, zählt nach Appel (2005a) zu den wesentlichsten Merkmalen einer Ganztagschule. Die flexiblere Unterrichtsplanung erlaubt es besser, der schwankenden Leistungsbereitschaft der Kinder zu begegnen und macht es einfacher, zusätzliche Unterrichtsangebote einzubauen, die im üblichen Kanon der Stundentafel nicht berücksichtigt werden.

ad b) Die ganztägige Verweildauer der Schüler bringt nach Appel weiterhin mit sich, dass man Ganztagschule nicht als verlängerte Halbtagschule mit Suppenküche verstehen darf. Die Schule wird zur „*Lebensstätte und zum Ort der Gemeinsamkeit*“ (Appel 2005a, S. 23). Die Kinder sollen nicht nur Nutzer und Konsumenten eines bereitgestellten Freizeitangebots sein, vielmehr gestalten sie es mit und übernehmen Verantwortungen. Gefördert wird die „*Identifikation mit der Schule als Gemeinschaftsinstitution, ein Akzeptieren unterschiedlicher Altersgruppen und die Entwicklung von Toleranz gegenüber Andersdenkenden*“ (Appel 2005a, S. 23).

ad c) Im pädagogischen Konzept der Schule werden die wesentlichen Ziele der Schule festgehalten, die für das gesamte Schulpersonal handlungsleitend sind. Das Konzept der Schule definiert somit das Ziel der Schule, das vom Schulpersonal in einzelne Maßnahmen oder Projekten auf der Ebene des Unterrichts sowie auf der Ebene der sozialpädagogischen Freizeitgestaltung herunter gebrochen wird (Appel 2005a, S. 65).

Nach Appel (2005b, S. 196) ist aber besonders auch der Erziehungsauftrag von Ganztagschulen ein anderer als für Halbtagschulen. In jeder Ganztagschule gibt es nämlich Kinder und Jugendliche, die freiwillig, oder weil sie darauf angewiesen sind, ihre Kindheits- und Jugendzeit in der Schule verbringen. „*Wenn die Erziehungsebenen der Familie und die der Gesellschaft in ihrer Wirkungsweise auf geringe Zeitspannen des Tages reduziert sind, weil die Kinder aus Ganztagschulen erst in den frühen Abendstunden nach Hause zurückkehren, dann erreichen die Inhalte des Schulprogramms und die Konzeptionsstruktur der zuständigen Ganztagschule eine höhere Wertigkeit*“ (Appel 2005b, S. 196). Für die Jean-Jaurès-Schule als vollgebundene Ganztagschule bedeutet dies, dass gerade auch einfache Sachverhalte nichtschulischen Lernens an Bedeutung gewinnen. Hierzu zählen nach

¹³ Der Begriff Rhythmisierung ist ein ganztagschulspezifischer Begriff, der die Aufteilung der Zeit in Phasen der Anspannung und Entspannung meint (Appel 2005b, S. 202).

Appel beispielsweise die gesunde Ernährung, gepflegte Esskultur, Persönlichkeitsentwicklung und Demokratieverpflichtung, kulturelle Angebote, Konsumerziehung.

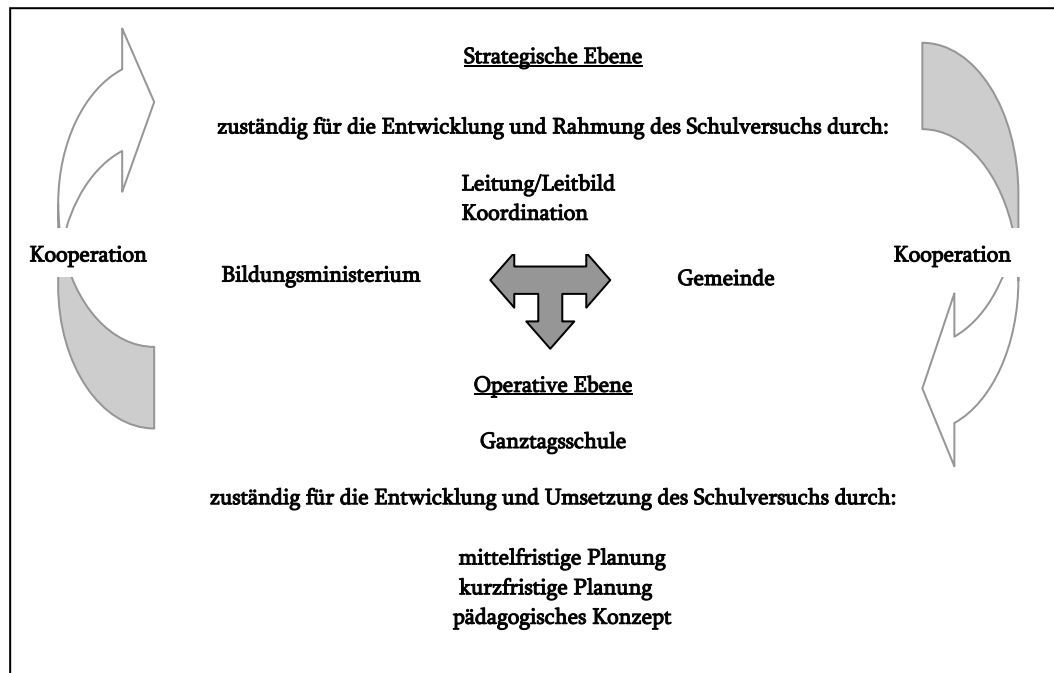
4.1.2. Die operative und die strategische Ebene: Zuständigkeiten und Aufgaben

Eine Ganztagschule muss sowohl sorgfältig geplant wie auch koordiniert werden. Die Planung und Koordination des Alltags geschieht in der Jean-Jaurès-Schule durch zwei Planungsebenen: die normativ-strategische Ebene und die operative Ebene. Die strategischen Entscheidungen werden von den Projektträgern (Bildungsministerium und Gemeinde Esch/Alzette); die operativen Entscheidungen auf der Ebene der Schule getroffen.

Den beiden Ebenen kommen nach Schwarz & Purschert et. al. (2005) unterschiedliche Aufgaben zu: Normativ sind nach Schwarz & Purschert et. al., Visionen, Leitbilder, welche sehr knapp die Werthaltungen und das Selbstverständnis der Schule festhalten. Nach Meyer (1997, S. 87) sind Leitbilder „*inhaltlich bestimmte Gesamtentwürfe für die Inszenierung von Schule und Unterricht*“. Im Leitbild werden die Wirkungen festgehalten, die durch die Tätigkeit der Mitglieder erreicht werden sollen. Gleichzeitig beinhalten sie die Aufforderung an das Schulpersonal, sich um die Verwirklichung dieser Soll-Vorstellungen im eigenen Handlungsbereich zu bemühen. Strategien kennzeichnen sich hingegen dadurch, dass sie konkreter formuliert sind und die Richtung des Leistungsangebotes bestimmen. Hierzu könnte man zum Beispiel das Konzept der Jean-Jaurès-Schule zählen. Auch Konzepte sind wiederum verbindliche Aussagesysteme mit Zielen, Richtlinien und Grundsätzen und werden aus den Leitbildern abgeleitet. Konzepte sind zeitlich unbegrenzt und solange gültig, bis externe oder interne Entwicklungen ihre Anpassung erfordern.

Auf der operativen Ebene werden nach Schwarz & Purschert et. al. (2005, S. 127) die normativ-strategischen Grundsätze in Programme und Projekte von zwei bis vier Jahren herunter gebrochen. Schwarz & Purschert et. al. unterscheiden entsprechend eine Ebene der mittelfristigen Planung sowie eine Ebene der kurzfristigen Planung. Im mittelfristigen Bereich sind zum Beispiel einzuordnen: Strukturreorganisationen, Auf- und Ausbau einzelner Leistungsbereiche, usw. Sie sprechen hier von der Methode der „*rollenden Planung*“, das heißt, dass dieser Plan Jahr für Jahr um ein Jahr weiter in die Zukunft reicht. Kurzfristige Pläne sind nach Schwarz & Purschert et. al. zum Beispiel Jahrespläne die sich auf das Alltagsgeschäft konzentrieren, jedoch als Steuerungsinstrument unverzichtbar sind.

Abbildung 3: Modellhafte Darstellung der Ganztagschulorganisation



(eigene Darstellung, 2008)

Im Modell wird dargestellt, wie die Rollen und Aufgaben in Rahmen des Ganztagschulversuchs verteilt sein sollten. Der strategischen Ebene, die über Entscheidungs- und Weisungsberechtigung verfügt, Ressourcen verwaltet, sowie die Personalpolitik bestimmt, kommt die Aufgabe der Leitung des Schulversuches zu. Auf strategischer Ebene werden Ziele festgelegt, die die Schule und ihre Mitglieder erreichen möchten. Hier sollen Anforderungen an das Personal formuliert werden, das sich um die Verwirklichung dieser Soll-Vorstellungen im eigenen Handlungsbereich bemüht (Schwarz & Purschert et. al., 2005).

Die operative Ebene ist zuständig für die Umsetzung des Schulversuches und versucht, die Soll-Erwartungen mittels eines pädagogischen Konzeptes in der Schule und mit den Schülern umzusetzen. Nach Höhmann (2006) sollen das Leitbild (vorgegeben von der strategischen Ebene) und das pädagogische Konzept (entwickelt von der operativen Ebene) in die Ganztagschulentwicklung eingebettet sein. Eine Schule muss nach Höhmann wissen, wohin sie möchte, was ihre pädagogische Zielsetzung ist. Ohne pädagogisch fundierte Vision, ohne ein Ideal, wie Kinder und Jugendliche an der Schule gefördert und gebildet werden sollen, gibt es keine sinnvolle Entwicklung - auch keine sinnvolle Ganztagschulentwicklung.

Eine enge Kooperation zwischen den Projektträgern, sowie die Transparenz und der Konsens zwischen den Projektträgern und dem Schulpersonal darüber, was im Schulversuch erreicht werden soll, sind für die Schulentwicklung grundlegend. Gleich, wie gut eine Planung war, gibt es nach Höhmann immer Unerwartetes. Deshalb ist es umso wichtiger, dass sich alle Beteiligten und Betroffenen regelmäßig treffen, um sich gegenseitig über den Stand der Entwicklung zu informieren. Nach Höhmann ist

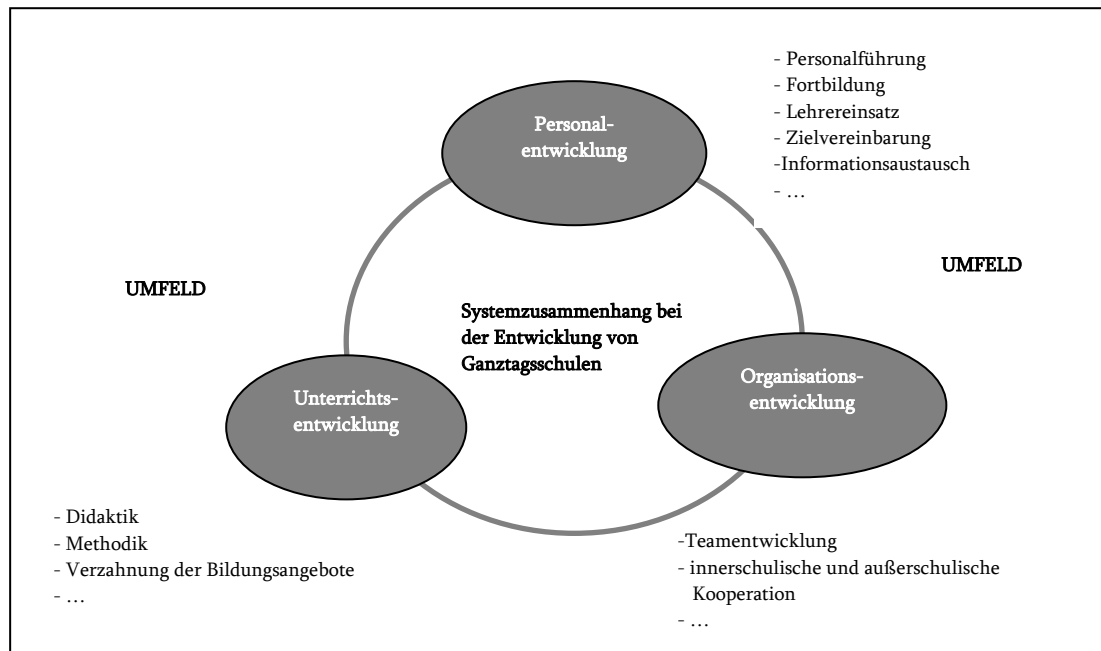
nämlich gerade in der Implementierungsphase „*nichts schädlicher für den Entwicklungsprozess, als langsam aufkeimende Unzufriedenheit*“ (Höhmnn 2006, S. 80).

4.2. Theoretischer Bezugsrahmen zur Analyse der Strukturdaten: Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung

Die Entwicklung von Halbtags- zur Ganztagschule ist nach Höhmnn (2006) allerdings sehr schwierig. Höhmnn beschreibt Schulentwicklung als eine Weltreise, wobei es schwierig ist, das Gepäck, das man dafür braucht alleine zu tragen. Kleidung für jede Witterung ist notwendig. Hindernisse sind kaum zu kalkulieren. Sowohl der Ankunftsort wie auch die Ankunftszeit sind schwer zu berechnen. Eine Erwartungshaltung zum Zeitplan der Umsetzung einer Ganztagsreform, zum Beispiel innerhalb von ein bis zwei Jahren, wie es auch für die Jean-Jaurès-Schule vorgesehen war, ist nach Appel (2005a) jedoch unrealistisch. Dies alleine schon aus dem Grund, so Appel, weil Dienstwege und Schrittfolgen eingehalten werden müssen.

Nach Höhmnn ist die Entwicklung von der Halbtagschule zur Ganztagschule eine Schulentwicklung auf vielen Ebenen: Personal-, Unterrichts-, und Organisationsentwicklung stehen in einem sehr engen Zusammenhang und müssen daher bei Planungen immer parallel im Blick gehalten werden (vgl. Buhren & Rolff, 2002; Schnetzer, 2006; Biermann, 2007). Auch nach Schnetzer (2006, S. 236) muss Ganztagschulentwicklung als ganzheitliche Entwicklung gesehen werden. Schüler, Lehrer, Eltern, schulische und außerschulische Beteiligte sind Teil der Ganztagschulentwicklung. Die Entwicklung einer Ganztagschule kann daher nur dann gelingen, wenn die drei Ebenen systematisch zueinander in Beziehung gesetzt werden (Höhmnn, 2006).

Abbildung 4: Modell zur Darstellung des Systemzusammenhangs zwischen Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung



(Quelle: Höhmann, 2006, S.71 nach Rolff, 1998)

Im Modell sind nochmals die drei Ebenen der Personal-, Organisations-, und Unterrichtsentwicklung in ihrem systematischen Zusammenhang dargestellt. Außerdem wird die Umwelt der Schulentwicklung angeführt, um zu zeigen, dass auch Umfeldfaktoren (politische Bestimmungen, verfügbare Ressourcen, usw.) auf die Schulentwicklung einwirken. Auch bei Fend (2001) findet man die Konstellation der drei Ebenen wieder. Er spricht in diesem Zusammenhang vom Mehrebenenansatz und unterscheidet zwischen der Makroebene (System), der Mesoebene (Schule) und der Mikroebene (Unterricht), Begriffe die Fend aus dem sozialisationsökologischen Ansatz von Bronfenbrenner auf den Schulbereich übertragen hat. Erst die Konfiguration dieser drei Ebenen lässt auch, nach Fend, die Schule zum Lebensraum werden.

Da die drei Ebenen in einem systematischen Zusammenhang stehen, können Systemfehler auf diesen unterschiedlichen Ebenen dazu führen, dass das gesamte Konzept in Frage gestellt wird (Appel, 2005a). Zu den unterschätzten Bereichen bei der Planung von Ganztagschulen zählen nach Appel erfahrungsgemäß beispielsweise ein unzutreffendes Ernährungskonzept (Ebene der Organisationsentwicklung) oder eine unregelmäßige Personaleinbindung und Personalpolitik (Ebene der Personalentwicklung). Das Verkennen der Ernsthaftigkeit des gesamten Konzeptes und die Reduktion der Ganztagschule auf eine Halbtagschule mit Essenausgabe, verhindert nach Appel all zu oft die Tragfähigkeit des Konzeptes in der Praxis und führt zum Scheitern.

Buhren & Rolff (2002), die ebenfalls die Schulentwicklung als Verknüpfung von Organisations-, Unterrichts-, und Personalentwicklung verstehen, erkennen in der Personalentwicklung das hauptsächliche Bindeglied zur Organisations- und

Unterrichtsentwicklung. Organisationen können Buhren und Rolff zufolge nur dann lernen, wenn zunächst ihre Mitglieder neue Kompetenzen erwerben und Fähigkeiten entwickeln. Erst dadurch können sich Prozesse und Inhalte verändern. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die Organisation, auf Formen der Zusammenarbeit, auf gemeinsame Perspektiven und Interessenschwerpunkte. Diesen Prozess bezeichnen Argyris und Schön (2002) auch als den Prozess der „lernenden Organisation“ oder, wie in diesem Fall, der „lernenden Schule“. Auch nach Schnetzer (2006, S. 236) - in Anlehnung an Dalin (1997, S. 23f.) - ist „eine gute Schule eine, die selbst lernt, eine lernende Schule, die sich kontinuierlich wandelt, eine lebendige Institution, die zum Lernen anregt und in der jeder seine Rolle verantwortungsbewusst wahrnimmt“. In diesem Sinne kann Schulentwicklung nur gemeinsam mit allen Beteiligten zum Erfolg führen, wo alle bereit und offen sind, um aus neuen Erfahrungen zu lernen. Dieser gemeinsame Lernprozess ist gerade für die Entwicklung der Jean-Jaurès-Schule wichtig, da es sowohl auf der Projektträgerenebene wie auch auf der Ebene des Schulpersonals an Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung fehlt. Die Schule wird als soziales System verstanden, das sich durch das Handeln seiner Subjekte verändert. Veränderungen können in einer Organisation somit nur dann stattfinden, wenn sich zugleich die Menschen verändern, bzw.: Ohne lernende Personen können auch Organisationen nicht lernen (Holtappels & Rolff, 2004; Meyer, 1997; Buhren & Rolff, 2002).

Höhmnn (2006) unterscheidet bei der Schulentwicklung darüber hinaus unterschiedliche Phasen: Die Phase der Initiative, in der der Entwicklungsprozess eingeleitet wird, die Phase der Planung, in der das Projekt konkret geplant wird, und die Phase der Implementierung, in der die Planung umgesetzt wird. Die letzte Phase ist nach Höhmnn die Phase der Konsolidierung, in der die Lage des Projektes sich stabilisiert und eine gewisse Normalität im Schulbetrieb eintritt. Als fünfte Phase führt Höhmnn die Evaluation an, die das Ziel hat, Bewertungen nach klaren Kriterien durchzuführen und als Grundlage dienen soll, um Entscheidungen über die Weiterentwicklung treffen zu können. Für die Evaluation des Schulversuches ist es wichtig, die Entwicklungsphase, in der sich die Schule befindet, zu berücksichtigen, da das zu erarbeitende Evaluationsdesign grundsätzlich von der Entwicklungsphase abhängt. Wie bereits im vorherigen Kapitel dargelegt, können in der Implementierungsphase, in der sich die Jean-Jaurès-Schule derzeit befindet, in erster Linie Prozesse bemessen werden und keine Wirkungen, da die Schule die Phase der Konsolidierung noch nicht erreicht hat.

Diese Phasen dürfen nach Höhmnn jedoch nicht als chronologisch aufeinander folgend verstanden werden, vielmehr es handelt sich dabei um einen Entwicklungsprozess, in dem diese unterschiedlichen Phasen sich immer wieder überschneiden können.

Kernaussagen zur Ganztagschule und zur Schulentwicklung

- Ganztagschule ist mehr als verlängerte Halbtagschule mit Suppenküche.
- Ganztagschule hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen.
- Das Leitbild (strategische Ebene) und das pädagogische Konzept (operative Ebene) müssen in die Ganztagschulentwicklung eingebettet sein und setzen eine enge Kooperation zwischen den beiden Ebenen voraus.
- Der strategischen Ebene (Projekträger) kommt die Aufgabe zu, die Anforderungen an das Schulpersonal durch Soll-Erwartungen zu formulieren (gemeinsame Vision, Ideal für die Ganztagschule). Die strategische Ebene ist zuständig für die Rahmung, die Unterstützung der Schulentwicklung.
- Der operativen Ebene (Schulpersonal) kommt die Aufgabe der Umsetzung des Schulversuchs zu (pädagogisches Konzept).
- Schulentwicklung erfordert die systematische Planung auf drei Ebenen: dies sind die Ebenen der Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung.
- Die Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung beeinflussen sich gegenseitig. Das Verkennen dieses Gesamtkonzeptes riskiert ein Scheitern des Schulversuchs.
- Die *lernende* Schule braucht *lernende* Personen auf allen Ebenen.
- Bei der Schulentwicklung können fünf miteinander agierende Entwicklungsphasen unterschieden werden: die Initiierung, die Planung, die Implementierung, die Konsolidierung, die Evaluation. Je nach Entwicklungsphase des Schulversuchs, gestaltet sich das Evaluationsdesign unterschiedlich.
- Die Jean-Jaurès-Schule befindet sich in der Implementierungsphase.

4.3. Theoretischer Bezugsrahmen zur Analyse der Prozess- und Ergebnisdaten: Schulklima im Blickpunkt

Um die Daten der Prozess- und Ergebnisevaluation bewerten zu können, werden vorab in diesem Kapitel (4.3.1) die Begriffe Schulklima und Wohlfühlen kurz theoretisch beleuchtet. Zum einen geht es darum, die Begriffe zu erläutern und zum anderen, deren Bedeutung im Rahmen der Ganztagschule darzustellen.

Weiterhin wird gezeigt, inwiefern diese beiden Vorhaben im Konzept der Jean-Jaurès-Schule sowie in der Evaluation der Schule von Bedeutung sind.

4.3.1. Wohlfühlen und Schulklima als theoretische Konstrukte

- **Definition der Begriffe Wohlfühlen und Schulklima**

Die Literaturanalyse zu diesem Thema hat gezeigt, dass gerade die Definition sowie auch die wissenschaftliche Erfassung dieser beider Begrifflichkeiten sich in der Praxis als sehr schwierig herausstellen.

In den aktuellen Forschungen wird Schulklima als mehrdimensionales Konstrukt definiert, das „*die subjektive Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf verschiedene schulische Merkmale umfasst*“ (Berg & Valtin, 2007, S. 251).

Die Suche nach den pädagogischen Gesetzmäßigkeiten dessen, was eine gute Schule ausmacht, erscheint jedoch als ein „*hoffnungsloses Unterfangen*“ (Fend, 1994). Fend zufolge wird allerdings in „guten“ Schulen überdeutlich, dass in ihnen Lehrer arbeiten und leben, denen Erziehung und Schule ungeheuer wichtig sind, die dafür viel Zeit und Kraft investieren, die sich auf ihre Schüler einlassen und deren Biographien mitteilend und mitverantwortend begleiten. Etwas scheint, so Fend, diesen Lehrern besonders fremd zu sein: Gleichgültigkeit, Schüler nicht kennen oder sie gar insgeheim zu hassen.

Auch Haenisch (1994) stellte fest, dass es eine ganze Reihe von Studien gibt, die sich mit dem Thema der Qualität von Schulen auseinandersetzen, wobei in den meisten Untersuchungen eine gute Schule an guten Schulleistungen gemessen wird. Ähnlich wie Fend, stellt jedoch auch er fest, dass Schüler, die sich in der Schule wohl fühlen und eine positive Einstellung zur Schule und den Lehrern haben, auch gerne gute Schulleistungen zeigen.

Aufgrund der Vielzahl unterschiedlicher Klimadefinitionen – wie sie in der Literatur zur Organisationspsychologie, pädagogischer Psychologie, usw. anzutreffen sind (Eder, 1996) – erweist sich die Aufgabe einer einheitlichen Fassung des Klimabegriffs als besonders schwierig.

Auch der Begriff ‚Wohlfühlen‘ kann unterschiedlich interpretiert werden. Zur Bestimmung des Begriffes wurde letztlich auf die Definition von Hascher (2004, S.7) zurückgegriffen, wie dieser ihn in der Pädagogik definiert: Mit dem Begriff Wohlfühlen ist „*die Gewährleistung und gezielte Gestaltung von lern- und leistungsfördernden Schulumgebungen gemeint*“.

- **Zur Bedeutung eines positiven Schulklimas im Rahmen einer Ganztagschule**

Die Qualität des Klimas ist in ganztägigen Schulen von großer Bedeutung, nicht nur für die Schüler, sondern auch für das Schulpersonal, das dort arbeitet (Fend, 1994). In einer freundlichen und lockeren Atmosphäre arbeitet nicht nur das Schulpersonal gerne, auch die Schüler fühlen sich wohl und die Eltern haben den Eindruck, dass ihr Kind gut aufgehoben ist, sich wohl fühlt und gefördert wird.

Wohlfühlen und Schulklima sind daher zwei Begriffe, die eng miteinander verflochten sind und die sich gegenseitig beeinflussen. Nach Fend & Sandmeier (2004) korreliert Wohlfühlen ganz deutlich mit Lernfreude, Leistungsbereitschaft und Lernmoral der Kinder und hängt weniger mit der Begabung und dem Selbstwert zusammen¹⁴. Schulisches Wohlbefinden ist daher von großer Bedeutung, nicht nur, um günstige Lernvoraussetzungen zu schaffen, sondern insbesondere in einer ganztägig angelegten Schule, die als „*gemeinschaftsverbindende Lern- und Lebensstätte*“ begriffen wird (Appel 2005a, S. 134). Fend & Sandmeier zufolge ist Wohlfühlen daher kein „*pädagogischer Luxus*“, der über die Qualität eines Lebensraumes nichts auszusagen vermag, sondern vielmehr ein Kernindikator für gelungenes Zusammenleben (Fend & Sandmeier 2004). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass in einer Schule, in der sich alle Beteiligten wohlfühlen, der Schluss gezogen werden kann, dass insgesamt auch das Schulklima stimmt.

Tragisch ist daher das Ergebnis vielfältiger empirisch pädagogisch-psychologischer Forschungsarbeiten, in denen der Rückgang von Schulfreude und Wohlbefinden im Laufe der Schulzeit nachgewiesen wird (Hascher, 2004). Wohlbefinden in der Schule ist daher nicht selbstverständlich, dennoch kann es nach Hascher gewährleistet und gefördert werden. Hierfür muss allerdings, der Autorin zufolge, dieser Begriff für die Schule zunächst definiert und ein Leitbild erarbeitet werden, wie der Kontext, in dem das Wohlfühlen entstehen soll, gestaltet werden kann.

¹⁴ siehe hierzu auch die PIRLS –Studie 2006. Bei den luxemburgischen Schüler und Schülerinnen konnte der deutliche Zusammenhang zwischen Schulklima und der eigenen Motivation zum schulischen Lesenlernen nachgewiesen werden (Berg & Valtin, 2007).

- **Schulqualität: ein mehrdimensionales Konstrukt**

In Anlehnung an Bohnsack (1994) definieren Berg & Valtin (2007) eine Reihe von Faktoren, die die Schulqualität ausmachen: Diese Faktoren sind:

- die Lehrer-Schüler-Beziehung
- die Beziehung der Schüler untereinander
- das pädagogische Engagement der Lehrer
- deren Zuwendung zu schwachen Schülerinnen und Schüler
- die Qualität der Kommunikation und Kooperation der Lehrkräfte
- Führungsqualitäten der Schulleitung
- ausgeprägte Leistungserwartungen
- schülerorientierte Unterrichtsstrukturen
- Einbeziehung der Eltern.

Dabei fällt auf, dass das Wohl-, bzw. Unwohlsein der Schüler durch Faktoren auf verschiedenen Ebenen (Schüler, Schulpersonal, Eltern) beeinflusst wird. Fend & Sandmeier sprechen von einer „*verschachtelten Wirkungsstruktur, in der Merkmale der Institution (Systemebene) mit Merkmalen der Schule (Schulebene), der einzelnen Personen (Mikroebene) und der Situation in einer Klasse miteinander verknüpft sind*“ (Fend & Sandmeier, 2004)

Wie sich diese verschachtelte Wirkungsstruktur von Schulqualität, Wohlbefinden und Schulklima in der Jean-Jaurès-Schule darstellt, werden die empirischen Ergebnisse zeigen.

4.3.2. Wohlfühlen und Schulklima im Konzept der Jean-Jaurès-Schule und in der Evaluation

- **Hinweise in ihrem Leitbild**

Wohlfühlen in der Schule ist also nicht selbstverständlich. In Anlehnung an Hascher 2004, wurde daher zunächst nach Hinweisen im Konzept der Jean-Jaurès-Schule gesucht, die dazu beitragen, dass ein Kontext des Wohlfühlens entstehen kann.

Folgende Aspekte wurden identifiziert:

- Wahrnehmung des Kindes als Persönlichkeit und nicht „nur“ als Schüler
- Rhythmisierung des Schulalltages
- schöne räumliche Ausstattung (z.B. Bibliothek zum Ausruhen)
- Ateliers und Lernwerkstätte werden sowohl im kreativen, sportlichen und musikalischen Bereich angeboten

- Tests und Klassenarbeiten werden erst bei den Kindern durchgeführt, die die notwendigen Kompetenzen erreicht haben
- Mitbestimmung und Mitgestaltung der Kinder erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen (auf der Mikroebene der Klasse aber auch auf der Makroebene der Schule)
- Gemeinsame Werte sollen von allen Beteiligten vertreten werden, hierzu zählen vor allem Respekt und Toleranz
- Sinnvolle Hausregeln werden gemeinsam von allen Betroffenen (Lehrer, Erzieher u. Kinder) aufgestellt und gemeinsam getragen
- Mindestens einmal am Tag sollen die Kinder an einem Sport- oder Bewegungsangebot teilnehmen.

Auch im Konzept werden, ähnlich wie bei Bohnsack (1994) und Berg & Valtin (2007), verschiedene Ebenen unterschieden:

- im schulpädagogischen Bereich
- im sozialpädagogischen Bereich
- in der Schule insgesamt sowie
- auf individueller Ebene

Diese Dokumentenanalyse lässt allerdings noch keinen Schluss darüber zu, wie das Konzept des Wohlfühlens in der Praxis der Schule umgesetzt wird. In der ersten Evaluationsphase wurde diesem Thema zunächst wenig Bedeutung zugemessen. Erst in der zweiten Phase, wurde das Thema Teil der Untersuchung, und Daten wurden hierzu sowohl bei den Eltern wie auch den Kindern erhoben.

▪ **Wohlfühlen und Schulklima in der ersten Evaluationsphase**

Die Themen Wohlfühlen und Schulklima fanden in der Vorbereitung der Kontextanalyse und der Strukturevaluation zunächst wenig Beachtung. Es waren die Ergebnisse aus dem ersten Datensatz (Interviews mit dem Schulpersonal) die dazu geführt hatten, diesen beiden Themen Bedeutung zuzumessen. Dies aus drei Gründen: Ein gesundes Schulklima und das Wohlbefinden der Kinder waren wichtige Ziele, die das Schulpersonal zu erreichen versuchte. Gleichzeitig erwies sich gerade im Schulteam das Arbeitsklima als angespannt und schwierig auf Grund erheblicher Strukturprobleme bei der Durchführung des Schulversuchs.

Das Thema ist nicht zuletzt auch darum bedeutsam, da im Konzept der Schule festgeschrieben steht, dass die Schule sich als „Lebensraum“ versteht, als *„Ort in dem Arbeits- Freizeit- und Ruhephasen sich fließend abwechseln und somit lernen und leben in der Schulgemeinschaft eng miteinander verbunden sind“* (Konzept der Jean-Jaurès-Schule 2006, S.1).

Vor diesem Hintergrund wurden die Themen Schulklima und Wohlfühlen in die Prozess- und Ergebnisevaluation integriert. Es wurde versucht, Merkmale der Lernumwelt Jean-Jaurès-Schule zu erfassen, wie sie von Lehrern, Schülern und Eltern wahrgenommen werden.

- **Wohlfühlen und Schulklima in der zweiten Evaluationsphase**

In der zweiten Evaluationsphase wurden drei Zielgruppen mit Hilfe unterschiedlicher Methoden (Tagebücher, Aufsätze und Fragebogen) befragt. Die Daten erheben nicht den Anspruch, Rückschlüsse auf die Schulqualität insgesamt zu ziehen, da die Qualität einer Schule sich nicht allein nach dem Schulklima und dem Wohlfühlen aller Beteiligten bemessen lässt (Berg & Valtin, 2007). Sie erlauben es jedoch, ein Bild vom Klima in der Schule zu zeichnen: Mit Hilfe der Tagebücher konnten Spannungen im Team und Umsetzungsschwierigkeiten im Alltag der Schule aufgedeckt werden. Die Aufsätze, die mit den Kindern durchgeführt wurden, zeigen die Schule aus deren Sicht sowie die Themen, die die Kinder beschäftigen. Mit den Daten aus dem Elternfragebogen wurde versucht, Indikatoren zu erarbeiten, um die abstrakten Konstrukte von Schulklima und Wohlbefinden der Kinder zu erfassen. Die Triangulation dieser Daten ermöglichte es, diese abstrakten Konstrukte zu beleben und somit ein Bild der Jean-Jaurès-Schule, wie sie aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen wird, zu zeichnen.

Kernaussagen zum Thema Wohlfühlen und Schulklima

- Schulklima und Wohlfühlen sind theoretische Konstrukte, die wissenschaftlich schwierig zu erfassen sind.
- Unabhängig von der Definition der Begriffe ist die Qualität des Klimas gerade in ganztägigen Schulen von großer Bedeutung, sowohl für die Schüler als auch für das Schulpersonal.
- Wohlfühlen und Schulklima sind eng miteinander verflochten und beeinflussen Lernfreude, Leistungsbereitschaft und Lernmoral der Kinder.
- Auf Grund seiner verschachtelten Wirkungsstruktur ist das Messen von Wohl-Unwohlsein sowie das Messen der Schulqualität ein „*hoffnungsloses Unterfangen*“ (Fend, 1994).
- Den beiden Themen Schulklima und Wohlbefinden wurde in der ersten Evaluationsphase (2006/2007) kaum Aufmerksamkeit geschenkt, da erst auf Grund der dort gewonnenen Ergebnisse deren Bedeutung in der Jean-Jaurès-Schule deutlich wurden.
- Daten hierzu wurden in der zweiten Evaluationsphase bei dem Schulpersonal, den Eltern und den Kindern erhoben.
- Diese Daten lassen keine Rückschlüsse auf die Schulqualität insgesamt zu. Sie erlauben es dennoch, ein Bild von der Jean-Jaurès-Schule aus unterschiedlichen Perspektiven zu zeichnen.

B. Empirische Ergebnisse

Empirische Ergebnisse aus unterschiedlichen Perspektiven

In diesem Kapitel werden die empirischen Ergebnisse aus der zweijährigen Evaluationsstudie vorgestellt. Es werden nicht nur die Sichtweisen des Schulpersonals sondern auch die der Schüler und der Eltern vorgestellt. Zudem wird auf die Veränderungen eingegangen, die während dieser Zeit sowohl auf operativer (Schule) wie auch auf strategischer Ebene (Bildungsministerium und Gemeinde Esch/Alzette) stattgefunden haben.

Im **Kapitel 5** wird zunächst die Jean-Jaurès-Schule aus der Sicht des Schulpersonals beschrieben. Der erste Teil des Kapitels (5.1- 5.6.) ist ein längeres beschreibendes Kapitel, in dem die Arbeitsweisen, die Organisationsstruktur, aber auch die positiven und negativen Erfahrungen des Schulpersonals dargestellt werden. In diesem Kapitel werden wichtige Erfahrungswerte des Schulpersonals beleuchtet, auf die für zukünftige Ganztagschulprojekte zurückgegriffen werden kann. Die Prozessdaten, die mit Hilfe der Tagebücher erhoben wurden, werden im Kapitel 5.7. vorgestellt. Sie zeigen vor allem sehr deutlich, wie Planungs- und Strukturfehler sich auf den Schulalltag auswirken und zu Spannungen zwischen den Mitarbeitern führen.

Im **Kapitel 6** werden die Ergebnisse aus der Elternbefragung vorgestellt. Auf der Grundlage der Daten aus den Fragebögen wurden Schulzufriedenheitsindikatoren entwickelt. Sie lassen die relativ hohe Zufriedenheit der Eltern mit der Schule erkennen. Dennoch lassen sich kritische Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge der Eltern vernehmen. Diese werden ebenfalls in diesem Kapitel dargestellt.

Im **Kapitel 7** wird die Perspektive der Kinder auf die Schule vorgestellt. Es konnte festgestellt werden, dass die Ganztagschule für die Kinder vor allem ein wichtiger Ort der Begegnung mit anderen Kindern ist. Außerdem wecken bei den Kindern insbesondere offenen Lernformen (Tutorate, Ateliers) die Freude am Lernen. Dieses Ergebnis bestätigt daher die Bemühungen des Schulpersonals, gerade offene Lernformen in der Ganztagschule einzusetzen.

Kapitel 8 unterscheidet sich von drei vorherigen Kapiteln dadurch, dass der Blick sich nun auf Veränderungen richtet, die auf der strategischen Ebene wie auch beim Evaluator stattgefunden haben. Die Entwicklungen auf der Projektträgerenebene werden vorgestellt (Kapitel 8.1). Die Vorgehensweise des Evaluators wird im Sinne einer Selbstreflexion in Kapitel 8.2. kritisch hinterfragt.

5. Die Ganztagschule aus der Perspektive des Schulpersonals

5.1. Struktur- und Organisationsanalyse der Jean-Jaurès-Schule

5.1.1. Aufnahmekriterien und -verfahren für die Schüler der Schule

Die Jean-Jaurès-Schule ist die Regelschule für die Einwohner des Viertels Uecht.

Nach Angaben der Gemeindeverantwortlichen, haben die Bewohner, die im Einzugsgebiet der Schule wohnen, Vorrecht auf einen Platz in der Schule. Zur Rekrutierung der Schüler haben die Gemeindeverantwortlichen zuerst alle Familien, die im engeren Umkreis der neuen Schule leben und Kinder in dem entsprechenden Alter haben, per Post über das Projekt Ganztagschule informiert. Zudem lud die Gemeinde die Familien des Viertels die Kinder im Grundschulalter hatte zu Informationsabenden ein, um den Interessenten das Prinzip einer Ganztagschule zu erklären. Daraufhin konnten die Kinder in der Schule angemeldet werden. Wurde die nötige Schülerzahl im engeren Umkreis der Schule nicht erreicht, so wurde der Umkreis des Einzugsgebietes ausgeweitet. Die dadurch in Frage kommenden Familien wurden per Post informiert und zu einem Informationsabend eingeladen. Nach diesem Verfahren ging man solange vor, bis die gewünschte Schülerzahl erreicht worden war. Auch das zukünftige Schulpersonal, das zu diesem Zeitpunkt schon für die neue Schule rekrutiert war, nahm an einigen Informationsabenden für die Eltern teil. Dabei kannten sich oftmals die Lehrer und die Eltern bereits aus anderen Schulen, in denen die Lehrer zu dem Zeitpunkt noch arbeiteten. Parallel zu diesem Vorgehen, wurden aber auch noch Kinder aus anderen Vierteln der Gemeinde Esch eingeschult, bei denen Betreuer, Lehrpersonal oder Autoritäten es für sinnvoll hielten, dass die Kinder eine Ganztagsbetreuung genießen sollten. In diesem Sinne sollte die Ganztagschule auch besonders für Kinder aus problematischen sozialen Milieus zur Chance werden. Fürs Schuljahr 2007/2008 wurde von den Gemeindeverantwortlichen das weitere Kriterium der bereits in der Schule aufgenommenen Geschwister eingeführt. Dies auf Grund der vielen Anfragen der Eltern an die Gemeinde Esch, einen Platz für ihr Kind in der Jean-Jaurès-Schule zu bekommen. Die Kinder die bereits Geschwister in der Jean-Jaurès-Schule haben, erhielten hier ein Vorrecht gegenüber anderen Kindern.

Die Ganztagschule ist nicht gratis. Aufgrund der ganztägigen Versorgung (Frühstück, Mittagessen, Kleinigkeit zum Essen am Nachmittag) kostete die Schule im ersten Schuljahr 2006/2007, 8 Euro pro Kind pro Tag. Da dieser Tagessatz von vielen Eltern als zu hoch kritisiert wurde, war die Gemeinde Esch/Alzette bereit, diesen Betrag fürs Schuljahr 2007/2008 auf 5 Euro pro Tag pro Kind zu senken. Für die Zeit,

in der ihr Kind nicht zur Schule kommen konnte (z.B. wegen Krankheit), wird den Eltern der jeweilige Tagessatz zurück erstattet.

5.1.2. Der Umgang des Schulpersonals mit der Skepsis der Eltern gegenüber der Ganztagschule

Zu Schulbeginn hatte das Schulpersonal, laut Interviews, zunächst gegen sehr viel Skepsis gegenüber der neuen Schule anzugehen. Die Informierung der Eltern wurde von den Lehrern als sehr schwierig erlebt, da die wenigsten Eltern eine Vorstellung von der Funktionsweise einer Ganztagschule besaßen. Viele Eltern begrüßten zwar das ganztägige Betreuungsangebot, hatten jedoch Schwierigkeiten, zu verstehen, wie Ganztagschule als System funktioniert. Die Ursache erster Missverständnisse wird bereits darin gesehen, dass die Informationskampagne vor der Eröffnung der Ganztagschule den tatsächlichen Bedarf an Informationen nicht abdecken konnte. Der in französischer Sprache verfasste Rundbrief, der zur Information an die Familien im Umkreis der Schule verschickt wurde, wurde angesichts des hohen Anteiles an Familien mit Migrationshintergrund als sprachlich zu schwierig eingeschätzt. Viel Aufklärungsarbeit erfolgte demzufolge in den Schulen und auf den Schulhöfen, in denen die zukünftigen Lehrer der Jean-Jaurès-Schule damals noch arbeiteten. Verständigungsschwierigkeiten erschweren in der Jean-Jaurès-Schule grundsätzlich die Elterngespräche. Ohne die Übersetzung des Portugiesischlehrers hätten nach Angaben einiger Lehrer, verschiedene Gespräche überhaupt nicht stattfinden können.

Besonders zu Schulbeginn, im September 2006, mussten die Lehrer sehr viel Aufklärungsarbeit leisten, da nicht nur das Prinzip Ganztagschule neu war, sondern auch die Unterrichtsgestaltung sowie das System, nach dem die Kinder bewertet werden. Dabei waren es besonders die Benotung in Form von Lernberichten, die für die Eltern sehr schwer zu verstehen waren „*De Punktesystem ass natirlech nach ëmmer immens établiert an de Käpp*“ (Int. 1, S. 5). Zudem hatten sich zu Schulbeginn auch bereits falsche Informationen verbreitet, die richtig gestellt werden mussten, wie zum Beispiel die Vorstellung, dass die Kinder aus der Jean-Jaurès-Schule nur berechtigten Zugang zum „*Neie Lycée*“ hätten, also der ersten Ganztagschule die auf gymnasialer Ebene in Luxemburg funktioniert.

5.1.3. Die Architektur der Schule

Da das Gebäude der Jean-Jaurès-Schule neu erbaut wurde, konnten die Lehrer gemeinsam mit dem Architekten die Räumlichkeiten und die Inneneinrichtung der Schule planen. **Das Ganztagskonzept sollte, nach Aussagen der Lehrer, sich nicht nur im Tagesablauf, sondern auch in den Räumen der Schule widerspiegeln.** Dies verleiht, nach Aussagen einiger Lehrer (Int. 4, S. 4), der Jean-Jaurès-Schule heute ihre Einzigartigkeit. Viel Holz, viel Licht und warme Farben charakterisieren das Gebäude von innen. Ein sehr geräumiger Schuleingang mit Sitzgelegenheiten ist, nach Angaben des Schulpersonals, ein Ort der Begegnung für die Eltern, die ihre Kinder zur Schule bringen und dort abholen. Der Turnsaal bietet Raum für sportliche Aktivitäten und zum Austoben. Die Bibliothek erlaubt es, sich zurückzuziehen, sei es zum Lesen oder einfach zum Ausruhen. Ganz besonders ist in dieser Schule, dass es in den Klassensälen keine Türen gibt und Räume lediglich durch Zwischenschränke voneinander getrennt sind. Neben einer kleinen Küche befinden sich ein Raum zum Spielen, sowie ein separater Computerraum. Trotz der recht schön und gut ausgestatteten Räumlichkeiten, verfügt die Jean-Jaurès-Schule allerdings weder über einen Speisesaal noch über eine Küche, in der das Essen für die Kinder frisch zubereitet werden könnte.

Das Gebäude der Jean-Jaurès-Schule war jedoch zu Schulbeginn 2006 noch nicht fertig gestellt. In den Interviews wurde berichtet, dass noch einige Türen, Steckdosen, Mülltonnen, Regale usw. fehlten. Dies behinderte nicht grundsätzlich das pädagogische Arbeiten, wirkte sich jedoch auch nicht gerade positiv auf die ohnehin schwierige Anfangssituation aus.

Als unangenehmer wurde vielmehr der fehlende Speisessaal und Küche empfunden, die in der Planung der Ganztagschule nicht vorgesehen waren. Der Morgen- und Mittagstisch findet somit in Klassenräumen statt, die ursprünglich für den Cycle I (Vorschule) vorgesehen waren. Das Essen wird bereits gegen 11:00 Uhr in der Schule angeliefert und während einer Stunde im Flur im Wasserbad gewärmt. Da die Räume in der Ganztagschule offen sind, riecht es, so das Schulpersonal, ab 11:00 Uhr in dem ganzen Gebäude nach Essen.

Im Zeitraum der Erhebung der Kontext- und Strukturdaten, Februar bis Juli 2007, war vor allem die Essensgestaltung schwierig und die Qualität des Essens problematisch. Den Kindern und dem Personal schmeckte das Essen nicht. Im Gegensatz zum Personal müssen die Kinder jeden Tag in der Schule essen. Dies führte dazu, dass einige Kinder das Essen verweigerten. Nach Angaben des Schulpersonals dauerte es Wochen, bis, gemeinsam mit den Gemeindeverantwortlichen, eine akzeptable Lösung für die Essensgestaltung gefunden werden konnte.

5.1.4. Die Zielsetzung der Schule

Die Ganztagsschule Jean-Jaurès verfolgt unterschiedliche Ziele (Konzept der Jean-Jaurès-Schule, 2006):

a. Verbinden von Unterricht und sozialpädagogischer Praxis: Die Jean-Jaurès-Schule verfolgt das Ziel, Unterricht und sozialpädagogische Praxis miteinander zu verbinden und somit eine Ganztagsbetreuung mit abwechselnden Phasen der Konzentration und Entspannung für die Kinder zu gewährleisten. Die Betreuung ist von 7:00 Uhr morgens bis abends um 18:00 Uhr durch ein multidisziplinäres Team gewährleistet. Darüber hinaus wird eine Betreuung der Kinder auch während den Schulferien gewährleistet.

b. Unterricht und erzieherisches Mitwirken basieren auf einem pädagogischen Konzept: Das Unterrichtskonzept wurde vom Lehrpersonal ausgearbeitet und ist für die Gestaltung des Unterrichts für alle Lehrpersonen verbindlich. Unterricht findet in der Jean-Jaurès-Schule in Cycles (Zyklen) statt, das heißt, dass jeweils zwei Jahrgänge miteinander von jeweils drei Lehrern und einem Erzieher unterrichtet werden. Im Konzept festgeschrieben sind weiterhin die Zielsetzung des Unterrichts sowie die zeitliche Einteilung des Schulalltages. Die Schule geht auch bei den Unterrichtsmethoden neue Wege (Lernen in Projekten, gemischte Gruppen, Ateliers, Lernwerkstätten, Tutorat, Wochenplan, usw.) (siehe Konzept der Jean-Jaurès-Schule, 2006). Lernen wird in der Schule als sozialer Prozess verstanden, d.h. Lernen miteinander und voneinander wird gefördert. Weiterhin wird ein besonderes Augenmerk auf die eigenständige Organisation des Lernens bei den Kindern gelegt.

Auf der Grundlage dieser doppelten Zielsetzung (Punkt a + b), versteht sich die Jean-Jaurès-Schule als ein Ort, der mehr ist als schulpädagogische Praxis: Die Schule versteht sich vielmehr als **Lebensraum** mit Arbeits-, Freizeit-, und Ruhepausen, in dem Leben und Lernen miteinander verknüpft werden. Die **persönliche Entfaltung** des Kindes (Förderung seiner Autonomie, Entfaltung sozialer, musikalischer, sportlicher¹⁵, künstlerischer/kreativer Kompetenzen) steht neben dem schulischen Lernen im Zentrum der Zielsetzung der Ganztagsschule (Konzept der Jean-Jaurès-Schule, 2006).

Neben dieser allgemeinen Zielsetzung soll gerade das vernetzte Lernen sowie die Rhythmisierung des Tages mehr Zeit und Handlungsspielraum für **individuelle Fördermöglichkeiten** schaffen und dadurch die **Chancengleichheit** der Schüler erhöhen. In einem vielfältigen Nachmittagsangebot werden musikalische sowie künstlerische/kreative Aktivitäten, die sich nach den Bedürfnissen und Interessen der Kinder richten, angeboten. *„Insofern ist es ein einheitliches Konzept aus gemeinsamen*

¹⁵ Jedes Kind muss mindestens einmal am Tag an einem Bewegungs- oder Sportangebot teilnehmen.

Werten und Regeln sowie einer kohärenten Verknüpfung von pädagogischer Praxis und Freizeitangebot, welches der Ganztagschule ihre Identität gibt.“ (Konzept der Jean-Jaurès-Schule 2006, S. 5)

Des Weiteren wird in der Jean-Jaurès-Schule viel Wert auf enge und verbindliche Kooperation gelegt.

c. Kooperation beim Schulpersonal, mit den Eltern und außerschulischen Partnern: Das Schulpersonal trägt die gemeinsame Verantwortung für die Schule und die Kinder, was sowohl die enge Zusammenarbeit auf Schulpersonalebene, aber auch in der Beziehung zu den Eltern mit sich zieht. Zudem besteht das Ziel der Schule darin, auch außerschulische Kooperationspartner am pädagogisch-organisatorischen Schulkonzept mitwirken zu lassen.

5.1.5. Die Zeiteinteilung der Schule

Die Zeiteinteilung der Jean-Jaurès-Schule ist nach einem bestimmten Rhythmus gestaltet und bietet „Phasen der Konzentration und Entspannung, der Aktivität und der Ruhe“ um auf diese Art und Weise „eine stressfreie Schule, ein Lernen ohne zeitlichen Druck zu begünstigen“ (Konzept der Jean-Jaurès-Schule, 2006, S. 1).

Abbildung 5: Beispiel der Tageseinteilung in der Jean-Jaurès-Schule

Zeiteinteilung 2006/2007	
Uhrzeit	Lern- und Ruhephasen
7:00-8:00	Empfang
8:00-9:40	Erste Lernphase
9:40-10:15	Pause
10:15-11:55	Zweite Lernphase
11:55-13:30	Mittagessen
	Gruppe 1: 12:00-12:45
	Gruppe 2: 12:45-13:30
13:30-13:50	Pause
13:50-15:30	Dritte Lernphase
15:30-18:00	Freizeitangebot

Der Schultag ist in drei Lernphasen von je 100 Minuten gegliedert. Die Pausen sind länger, so dass die Kinder nicht nur ein Thema abschließen sondern, gleichzeitig besser entspannen können. Nach der obligatorischen Präsenzzeit von 8:00 bis 15:30 Uhr wird den Kindern, die bleiben, ein Freizeitangebot vorgeschlagen¹⁶.

¹⁶ Quelle Konzept der Jean-Jaurès-Schule vom 30. Mai 2006.

5.1.6. Das Bildungskonzept der Ganztagschule

Das schulische Lernen richtet sich nach den Zielen des Unterrichtsplans (plan d'études) und den für jeden Lernzyklus festgelegten Kompetenzziele. Die Grundprinzipien der Unterrichtsgestaltung sind im Konzept festgeschrieben und haben somit in der Jean-Jaurès-Schule allgemeine Gültigkeit. Diese Prinzipien, die dem Unterricht zugrunde gelegt sind, werden in diesem Kapitel dargestellt.

Nach Aussagen der interviewten Lehrer wird in der Jean-Jaurès-Schule das Ziel verfolgt, dass die Kinder so viel wie möglich selbstständig arbeiten und es so wenig wie möglich Frontalunterricht geben soll. Die Kinder sollen miteinander und voneinander in heterogenen Gruppen lernen. Ziel ist dabei nicht nur die Förderung kognitiver, sondern zugleich sozialer Kompetenzen (Int. 4, S. 15). Im binnendifferenzierten Unterricht wird der Lernstoff dem individuellen Leistungsniveau eines Kindes angepasst. Dadurch können, nach Angaben der Lehrer, alle Kinder besser gefördert werden.

Das Bildungskonzept sieht weiterhin vor, dass Aufgaben oder Dokumente, die den Lernprozess der Kinder besonders gut dokumentieren in einem Portfolio festgehalten werden. Das Portfolio ist eine Zusammenstellung von Dokumenten, die den Lernprozess eines jeden Kindes dokumentieren. Portfolios dienen dazu, Lernprozesse systematisch zu erfassen, um sie somit der Reflexivität zugänglich zu machen. Das Portfolio-System wird also als Instrument zur besseren Steuerung des Lernens genutzt.

- **Die Aufteilung nach Cycles und das Arbeiten in unterschiedlichen Lernarrangements**

In einem Cycle arbeiten jeweils drei Lehrer und ein Erzieher mit 36 Schülern¹⁷. Jeder Cycle verfügt über zwei nebeneinander liegende Räume in denen der Unterricht stattfindet. In jedem Zyklus erfolgt die Wissensvermittlung über ein Set standardisierter Arrangements: Bestimmte Zeitabschnitte werden durch Lernen in Projekten gestaltet, fächerübergreifend mit Schwerpunkten in Wissenschaft, Natur, Mathematik oder Sprachen. Andere Lernarrangements sind Kleingruppenarbeit oder individualisiertes Lernen gemäß eines Wochenplanes oder in Form von Tutoraten (Konzept der Jean-Jaurès-Grundschule 2006, S. 2). Laut Konzept der Jean-Jaurès-Ganztagschule (2006, S. 2) erfolgt der Übergang in den nächsten Zyklus nach Erreichen der Kompetenzen, die vom Bildungsministerium in dem Dokument „*socles de compétences*“ vorgeschrieben sind.

Obwohl nach Cycle und nicht mehr nach Klassen gearbeitet wird, bleibt eine punktuelle Aufteilung der Schüler, so die Aussagen der Lehrer, nach Klassenstufen manchmal

¹⁷ Diese Zahl kann je nach Zyklus etwas variieren.

unumgänglich. Als Beispiel wurde die Einführung in die französische Sprache genannt. Hier können zum Beispiel die Anforderungen von Klasse zu Klasse sehr unterschiedlich sein. Der Vorteil der Cycle liegt dann jedoch darin, dass besonders französischsprachige Kinder, die die Sprache bereits gut mündlich beherrschen, bei den Übungen im Sprech- und Leseunterricht mit den älteren Schülern des Cycle zusammenarbeiten können. In diesem Sinne werden gerade diese Kinder durch die Arbeit in Cycles nicht unterfordert.

Teamarbeit von drei Lehrern und einem Erzieher in einem Cycle hat gleich mehrere Vorteile: innerhalb des Cycle können die Kinder in vier kleine Arbeitsgruppen aufgeteilt werden. Zum einen kann dadurch individueller auf die einzelnen Kinder eingegangen werden, indem nochmals mit jenen Kindern gearbeitet werden kann, die einen bestimmten Unterrichtsstoff zum Beispiel noch nicht so gut beherrschen (Int. 1, S. 2). Andererseits können jedoch auch die stärkeren Schüler besser gefördert werden, da der Unterrichtsstoff auch diesen Schülern besser angepasst werden kann.

Das Funktionieren in Cycles hat weiterhin den Vorteil, dass zum Beispiel ein schwächerer Schüler, den Cycle anstatt in zwei, in drei Jahren durchlaufen kann. Anstatt dass es zum Beispiel den gesamten Schulstoff wiederholen muss, kann das Kind im folgenden Schuljahr bei dem Unterrichtsstoff einsteigen, wo es im vorherigen Schuljahr aufgehört hat.

▪ **Die Aufgliederung in Tutoratsgruppen**

Die Kinder eines Cycles sind jeweils während einer begrenzten Stundenzahl pro Woche in drei Lerngruppen (Tutorat) eingeteilt. Da prinzipiell drei Lehrer in einer Klasse arbeiten (außer im Cycle IV), ist jeder Lehrer für den Zeitraum eines gesamten Schuljahres „Tutor“ einer Gruppe von 12 Schülern. Dies bringt mit sich, dass den Tutor gleich mehrere Aufgaben erwarten:

- Der Tutor evaluiert jeweils nur die 12 Kinder aus seiner Gruppe
- Bei Auffälligkeiten des Kindes, ist nur dieser berechtigt, weitere Wege einzuleiten (z.B. ein Gespräch mit den Eltern initiieren, einen Sozialarbeiter hinzuziehen; spezielle Fördermaßnahmen nach Absprache mit den Eltern einleiten, usw.).
- Der Tutor ist über das gesamte Schuljahr der Ansprechpartner für die Eltern dieser 12 Kinder.

Die Schüler arbeiten während des Tutorats in gemischten Gruppen, d.h., die Arbeitsgruppen sind heterogen bezüglich des Alters und des Klassenniveaus der Kinder zusammengesetzt. Die Kinder mit unterschiedlichem Leistungsniveau (starke, durchschnittliche und schwache Schüler) arbeiten zusammen.

Die Vermischung der Kinder fördert, nach Aussagen der Lehrer, sowohl soziale wie auch kognitive Kompetenzen. Innerhalb der Tutoratsgruppen arbeiten die Kinder die Wochenaufgaben aus den verschiedenen Fächern ab. Diese Wochenaufgaben werden wöchentlich von den Lehrern zusammengestellt und enthalten Aufgaben aus den jeweiligen Unterrichtsfächern. Die Reihenfolge, in der die Aufgaben gelöst werden, ist unwichtig. Die Anzahl der Aufgaben sowie der Schwierigkeitsgrad werden dem individuellen Rhythmus und den Fähigkeiten des Kindes angepasst. Starke wie auch schwache Schüler können auf diese Weise gefördert werden, langsamen und schnellen Arbeitsrhythmen kann auf diese Art und Weise Rechnung getragen werden. Die Wochenplanaufgaben ermöglichen also einen binnendifferenzierten Unterricht. Die Wochenplanaufgaben sollen innerhalb einer Woche abgeschlossen sein.

- **Fächerübergreifender Unterricht**

Der Unterricht ist fächerübergreifend organisiert, dies bedeutet, dass gleiche Themen in unterschiedlichen Fächern unter anderen Perspektiven behandelt werden. Wird zum Beispiel im Deutschunterricht ein Text über eine Familie gelesen, in der ein neues Familienmitglied dazu kommt, dann wird im „*éveil aux sciences*“ Unterricht über die Entstehung eines Kindes gesprochen, usw. Das Erkennen von Zusammenhängen von Themen zwischen den unterschiedlichen Unterrichtsfächern ist dem Lehrpersonal sehr wichtig. Kinder sollen dazu bewegt werden, sich mit Themen auseinanderzusetzen, Interessen zu entwickeln und nicht einfach „*von der Tafel abzuschreiben*“ und Themen „*über sich ergehen zu lassen*“ (Int. 6, S. 7-8). Nach Aussagen der Lehrer soll das Interesse auch besonders dadurch geweckt werden, dass die Kinder eigene Themen in den Unterricht einbringen können, so dass auch gerade die Aspekte des Themas behandelt werden, für die sich einige Kinder, bzw. die ganze Klasse interessiert. Des Weiteren werden die Kinder dazu ermutigt und darin unterstützt, eigene Recherchen in Dokumenten, Büchern oder im Internet vorzunehmen. Das Schulpersonal legt sehr viel Wert darauf, dass die Kinder lernen, autonom zu arbeiten und sich mit authentischen Texten auseinander zu setzen.

- **Die Ateliers**

Zweimal wöchentlich, und zwar mittwochs und freitags von 14:00 bis 15:30 werden *Ateliers* in der Schule angeboten. Die Kinder dürfen ein Atelier ihrer Wahl besuchen und müssen sich hierfür einschreiben. In den Ateliers werden unterschiedliche Themenbereiche abgedeckt, in denen Aktivitäten im kreativen, sportlichen wie auch musikalischen Bereich angeboten werden. Im Zeitraum der Datenerhebung wurden ein Zeitungsatelier wie auch ein Medien-, Koch-, Back-, Holz-, Zirkus-, Akrobatik-, Theater-Kunst- und Sportatelier angeboten. Die Ateliers werden jeweils über ein paar Wochen, bzw. Monate angeboten (mehrheitlich von Trimester zu Trimester). Einige Ateliers, wie zum Beispiel das Zeitungsatelier, werden über längere Zeiträume angeboten, da die

Ausarbeitung und Fertigstellung einer Zeitung gemeinsam mit Kindern mehr Zeit erfordert, als zum Beispiel ein Kochatelier.

Das Besondere der Ateliers besteht darin, dass alle Kinder der Schule in den Ateliers gemischt sind. Ein Mitglied des Schulpersonals - Lehrer oder Erzieher - ist verantwortlich für jeweils ein Atelier. Diese Vermischung von Schülern wie auch des Schulpersonals bringt nach Aussagen der Lehrer mehrere Vorteile mit sich: Erwähnt wurde immer wieder in den Interviews, dass die Ateliers dazu beitragen, dass „*jeder jeden kennt*“. Im Gegensatz zu den Erziehern, die durch die Ganztagsbetreuung alle Schüler kennen lernen, erhalten besonders die Lehrer die Möglichkeit, die Kinder aus anderen Cyclen kennen zu lernen. Auch die Kinder lernen auf diese Art und Weise alle Lehrer kennen, was nach Aussagen des Schulpersonals für die Kinder eine vertraute Atmosphäre in der Schule schafft. Kinder und Lehrer kennen sich dadurch bereits, bevor das Kind von einem Cycle in den nächsten wechselt.

In den Ateliers, ähnlich wie in den Tutoratsgruppen, sollen, nach Aussagen des Schulpersonals, sowohl soziale wie auch kognitive Kompetenzen gefördert werden. Die Kinder können in den Ateliers Aufgaben und Arbeiten bewältigen die ihrem Leistungsniveau angepasst sind, aber auch neue Herausforderungen annehmen oder Neues ausprobieren, wobei die älteren Schüler unterstützend den jüngeren Kinder zur Hand gehen können. Die Kinder lernen auf diese Art und Weise, gemeinsam zu lernen und verantwortungsvoll miteinander umzugehen. Das Schulpersonal ist immer aufgefordert, die Ateliers so vorzubereiten, dass alle Kinder hinzulernen, und weder über- noch unterfordert werden.

▪ **Einbindung der Erzieher in den Unterricht**

Die Erzieher haben im Unterricht in erster Linie eine begleitende und unterstützende Funktion. Daher sind ihre Aufgaben im Unterricht auch eher punktuell. Die Erzieher sind nach Aussagen der Lehrer eine wichtige Hilfskraft im Unterricht. Sie bekommen Anleitungen von den Lehrern, wo sie helfen können. Grundsätzlich sind die Erzieher meistens ab 10:00 Uhr in den Klassen tätig und helfen den Lehrern während des *Tutorats*.

Ab dem Mittelgrad (Cycle III) und dem Obergrad (Cycle IV) ist die Einbindung der Erzieher in die Klasse, so die Lehrer, sehr wichtig, da die Erzieher auch für die Hausaufgabenbetreuung zuständig sind. Dabei sollen die Erzieher sowohl den Unterrichtsstoff kennen, als auch wissen, wie sie den Schülern den Unterrichtsstoff erklären können. Im Untergrad gibt es noch keine Hausaufgaben, im Mittelgrad einmal wöchentlich und im Obergrad täglich.

▪ Gestaltung der Evaluation des Unterrichts

Im Untergrad der Jean-Jaurès-Schule werden keine Schulzeugnisse mit Noten geschrieben. Bewertet wird auf der Grundlage des Portfoliosystems sowie des *bilan trimestriel*. Der *Bilan* (Bilanz) ist ein Dokument in dem jedes Unterrichtsfach in Form einer verbalen Beurteilung bewertet wird. Es werden somit keine Noten vergeben, sondern der Lehrer beschreibt die Leistungen des Kindes im jeweiligen Fach. Ähnliches gilt für die Prüfungen. Auch sie werden nicht benotet, sondern mit Gesichtern mit lachendem oder weinendem oder einfach mit einem geraden Mundwinkel markiert. Dieses Bewertungssystem hat nach Angaben der Lehrer den Vorteil, dass die Kinder weniger Prüfungsangst entwickeln: „*t ass manner Drock fir d'Kanner. Si gi méi relax un esou eng Prüfung erun.*“ (Int. 2, S. 4)

Im Mittelgrad und Obergrad werden sowohl Schulzeugnisse als auch Lernberichte geschrieben. Dies, weil auf nationaler Ebene noch kein Beschluss vorliegt, dass in den weiterführenden Schulen keine Schulzeugnisse mehr verlangt werden. Zudem verfügen diese Kinder bereits über Schulzeugnisse aus den Schulen, die sie vorher besucht hatten. Bei der Bewertung der Schüler fließt außerdem die Beurteilung des Erziehers mit ein. Die Erzieher geben ein Urteil darüber ab, wie sich die Kinder generell während der unterrichtsfreien Zeit benehmen.

Zum Ende jeden Trimesters findet in jedem Cycle ein Elterngespräch statt, in dem die Bewertung des Lehrers durchdiskutiert wird. Hier erfahren die Eltern nochmals im Gespräch, wo die Stärken und Schwächen ihres Kindes liegen und wie sie ihr Kind in seinem Lernprozess unterstützen können. Das Kind besitzt das Recht, an diesem Gespräch teilzunehmen.

Die Lehrer achten weiterhin während des gesamten Schuljahres darauf, dass die Kinder sowohl ihre Stärken als auch ihre Schwächen kennen. Dies ist nach Angaben der Lehrer besonders wichtig für leistungsschwächere Kinder, damit diese auch selbst ihre Stärken erkennen und weniger Schulfrust entwickeln. Weiterhin werden nicht alle Kinder unbedingt zum gleichen Zeitpunkt geprüft. Das Kind hat die Möglichkeit, den Test dann zu machen, wenn es dazu bereit ist bzw. wenn der Lehrer der Meinung ist, dass das Kind dazu bereit ist. Schwächere Kinder bekommen die Möglichkeit, auch vom Schwierigkeitsgrad her einfachere Prüfungen zu schreiben.

Innerhalb der Tutoratsgruppen geht der Lehrer zum Beispiel die Prüfung, nachdem sie bewertet wurde, nochmals mit den Schülern durch, um dem Kind zu zeigen, was es gut gelöst hat und wo die Schwierigkeiten des Schülers liegen. Das Kind erhält die Möglichkeit, nochmals die Stellen zu üben, die es in der Prüfung nicht gut beherrschte. Die Prüfung erhält danach einen Vermerk, dass das Kind „*après remédiation*“ die Übung verstanden hat.

5.1.7. Die Wochenplanung in der Jean-Jaurès-Schule

Unterricht in der Ganztagschule erfordert vom Schulpersonal sowohl eine sorgfältige Planung, als auch sorgfältige Abstimmungen und verbindliche Absprachen im Team.

- **Die Concertation der Lehrer und die Concertation der Erzieher**

Die Organisation der Schule erfolgt in getrennten, verbindlich festgelegten Sitzungen zwischen den Erziehern und zwischen den Lehrern. Jede *Concertation* (der Erzieher einerseits und der Lehrer andererseits) findet einmal wöchentlich statt und dauert jeweils 1 ½ bis 2 Stunden. Da in der Schule eine ständige Betreuung der Kinder erforderlich ist, treffen sich die Lehrer dann, wenn die Kinder mit den Erziehern zu Mittag essen; die Erzieher treffen sich hingegen, wenn die Schüler im Unterricht sind und keine Gruppenarbeiten vorgesehen sind, bei denen die Unterstützung der Erzieher erforderlich ist. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung trafen sich die Erzieher jeweils montags morgens von 10:00-12:00 Uhr und die Lehrer jeweils mittwochs von 12:30-14:00 Uhr.

Die Zielsetzung der *Concertations* der Lehrer sowie der Erzieher ist doppelt: Zum einen geht es darum, dass das gesamte Schulpersonal über die allgemeinen Richtlinien der Schule informiert ist und ein Austausch, bzw. eine Diskussion hierüber stattfinden kann. Zum anderen wird hier im Schulalltag Raum geschaffen, damit die Lehrer Cycle-übergreifende Themen besprechen können, wie zum Beispiel die grundlegende Gestaltung der Portfolios. Die Erzieher planen die Angebote im Freizeitbereich nach 16:00 Uhr und stimmen diese aufeinander ab.

Außerdem werden wichtige aktuelle Themen diskutiert: Zum Datenerhebungszeitpunkt war es vor allem die Diskussion über die Qualität des Essens, das in die Schule angeliefert wird und das viele Kinder nicht mögen. Weitere Themen waren das anstehende Schulfest, das vorbereitet werden musste, usw.

Die Themen, die in der *Concertation* besprochen werden, werden bereits im Vorfeld festgelegt. Die Tagesordnung wird vor jeder Sitzung einmal kurz vorgestellt und verabschiedet. Sollen weitere Themen besprochen werden, so werden diese in die Tagesordnung mit aufgenommen, bzw. vertagt auf die kommende Woche. Die Themen werden ihrer Dringlichkeit nach abgearbeitet.

Jede Sitzung wird protokolliert und sowohl an die Erzieher als auch an die Lehrer per Mail verschickt. Auf diese Art und Weise soll das gesamte Schulpersonal über die Themen, die diskutiert wurden und über Entscheidungen die getroffen wurden, informiert werden. Nach diesem Prinzip wurde zum Evaluationszeitpunkt versucht, die Kommunikationsstrukturen zu optimieren, da es dem Schulpersonal an Zeit fehlt, um gemeinsame Sitzungen zu organisieren. Das Protokoll sollte immer freitags verschickt werden, damit das gesamte Schulpersonal montags informiert sei. Allerdings klappte der Austausch unter dem Personal nicht so gut wie geplant. Auf die

Kooperationsschwierigkeiten wird nochmals im Kapitel „Negative Erfahrungen bei der Schulentwicklung 2007“ (Kapitel 5.5) eingegangen.

Neben diesen beiden Formen der *Concertation*, wo sich jeweils alle Erzieher und alle Lehrer treffen, finden noch eine dritte Form der *Concertation* statt, nämlich die *Concertation* zur Planung des Unterrichts.

Concertation zur Planung des Unterrichts: Jedes Team eines Cycle trifft sich einmal wöchentlich um den Unterricht für die Woche zu planen und die Aufgaben des Wochenplans festzulegen: „*Do gëtt d’Woch geplangt, an do gëtt d’Schoul geplangt, an do gëtt iwwert d’Kanner geschwat, eventuell och iwwert d’Ëmsetzung, den Alldag, dee gëtt do gemaach*“ (Int. 5, S. 5). Die *Concertation* findet dann statt, wenn die Schüler des Cycle im Religions-, respektiv Werteunterricht sind, weil zu diesem Zeitpunkt sowohl die Lehrer als auch die Erzieher „frei gestellt“ sind. Die Erzieher nehmen auch an den Unterrichtsvorbereitungen teil, damit sie das Programm der Woche kennen und wissen, wo ihre Hilfe im Unterricht benötigt wird.

Die *Concertation* findet für jeden Zyklus an einem anderen Tag, bzw. zu einem anderen Zeitpunkt statt. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren die *Concertations* folgendermaßen festgelegt:

Cycle II traf sich jeweils donnerstags von 8:00-10:00 Uhr

Cycle III traf sich freitags von 8:00-10:00 Uhr

Cycle IV traf sich freitags von 10:00-12:00 Uhr

Nach Angaben der interviewten Personen stellen die *Concertations*, in denen der Unterricht geplant wird, den wichtigsten Moment in der Woche dar. Damit die Kinder relativ autonom arbeiten und lernen können, muss nach Angaben des Schulpersonals, der Unterricht umso besser vorbereitet sein und der Unterrichtsstoff dem Leistungsniveau der Schüler angepasst sein. Die Unterlagen werden im Team stets ausgetauscht, respektiv sind allen Teammitgliedern elektronisch zugänglich.

5.1.8. Der sozialpädagogische Bildungsbereich

Im Gegensatz zum Unterricht, wird der sozialpädagogische Bildungsbereich im Zeitraum der Datenerhebung im Februar bis Juli 2007 noch nicht systematisch geplant und durchgeführt. Wie bereits erwähnt, hatten die Erzieher nicht die Gelegenheit, sich in das Konzept der Lehrer einzuarbeiten, geschweige denn, ein eigenes Konzept zu entwickeln. Von dem Erzieherteam (4 Erzieher und 1 Sozialpädagoge), arbeiten 3 Personen ganztags und 2 Personen halbtags. Der Aufgabenbereich der Vollzeit- und Halbzeiterzieher unterscheidet sich dahingehend, dass die Erzieher, die Vollzeit

arbeiten, morgens ab 10:00 Uhr in der Klasse arbeiten und hier eine unterstützende Funktion sowohl für die Lehrer als auch für die Kinder haben. Die Erzieher sind außerdem zuständig für die Betreuung der Kinder früh morgens vor Schulbeginn und in der Mittagspause, übernehmen die Hausaufgabenbetreuung und organisieren die Freizeit- und Sportaktivitäten am Nachmittag. Besonderen Wert wird auf die Vielfältigkeit des Angebotes gelegt. Im Gegensatz zu den Lehrern versuchen die Erzieher, den Kindern auch das Gefühl von Freizeit zu vermitteln: „*Ech probéieren wierklech d’Gefill ze ginn, dass et wierklech Fräizäit ass, an dass dat elo net sou geplangten Aktivitéiten sinn*“ (Int. 9, S. 2). Dies fällt nach Angaben mancher Erzieher zeitweise schwer, weil die Kinder doch den ganzen Tag im schulischen Rahmen verbringen.

Die Erzieher, die auch in der Klasse tätig sind, übernehmen zusätzlich die Hausaufgabenbetreuung der Kinder dieser Klasse. Auch bei der Hausaufgabenbetreuung gibt es wiederum Unterschiede von Cycle zu Cycle. Im Cycle II bekommen die Kinder noch keine Hausaufgaben; im Cycle III müssen die Kinder nur mittwochs Hausaufgaben machen und werden hier von Erziehern betreut. Im Cycle IV bekommen alle Kinder täglich Hausaufgaben und werden von dem zuständigen Erzieher betreut. Nach Angaben der interviewten Personen wird durch die enge Zusammenarbeit von Lehrern und Erziehern in der Klasse ein fließender Übergang gewährleistet. Der Erzieher kennt genau die behandelten Themen im Unterricht und weiß, wie der Lehrer den Unterrichtsstoff behandelt. Der Erzieher ist dadurch in der Lage, den Unterrichtsstoff auf die gleiche Art und Weise zu erklären, wie der Lehrer in der Klasse.

5.2. Beschreibung der Personal- und Schülerzusammensetzung für 2006/2007 und 2007/2008

▪ Personalrekrutierung im Schuljahr 2006/2007

Die Ausschreibung von Lehrer- und Erzieherposten fand nicht gleichzeitig statt. Die ungleiche Ausgangssituation der Lehrer und Erzieher, die nicht nur auf einen unterschiedlichen Zeitpunkt, sondern auch auf ungleiche Voraussetzungen (in punkto Alter und Berufserfahrung) zurückzuführen sind, sind - wie sich zu einem späteren Zeitpunkt der Evaluation herausstellte - zentrale erklärende Aspekte der gesamten Strukturproblematik der Schule.

Nach Aussagen des damaligen Projektbegleiters sowie der Gemeindeverantwortlichen hatte sich das Lehrpersonal relativ schnell innerhalb der Gemeinde gefunden. Es bewarben sich ausschließlich ganze Teams anderer Grundschulen aus Esch/Alzette um die Posten der Jean-Jaurès-Schule. Dabei handelte es sich in erster Linie um Lehrer, die sich schon seit längerer Zeit für neue Formen der Unterrichtsgestaltung entschieden hatten und teilweise schon über Jahre im Team gearbeitet hatten. Da das Lehrerteam der Schule bereits im Sommer 2006 feststand, wurde das damalige Schulkonzept auch nur von den Lehrern ausgearbeitet. Die Lehrer verfügten zum einen über das nötige Know-How, sowie auch die nötige Zeit, um ein Unterrichtskonzept zu entwickeln. In Anlehnung an die in Kapitel 4.1.2. beschriebenen Schulentwicklungsebenen in operative und strategische Ebene, entstand das Unterrichtskonzept der Jean-Jaurès-Schule auf der operativen Ebene. Von strategischer Seite wurde kein Leitbild, bzw. Soll-Erwartungen an den Schulversuch formuliert, von denen aus sowohl auf der Ebene des Unterrichtes wie auf der Ebene der Freizeit eigenständige pädagogische Konzepte hätten entstehen könnten. Die Rekrutierung der Erzieher erfolgte erst viel später, teilweise erst zum Schulstart im September 2006. Inwiefern diese späte Rekrutierung der Erzieher der gesamten Schulorganisation zum Verhängnis wurde, wird sich in den Kapiteln 5.5. und 5.7. deutlich zeigen. Nach Angaben der Projektverantwortlichen gestaltete es sich als relativ schwierig, geeignetes und erfahrenes Erzieherpersonal für die Ganztagschule zu finden. Wichtiges Auswahlkriterium waren für den damaligen Projektleiter des Ministeriums gute Sprachkenntnisse, da die Erzieher im schulischen Kontext tätig waren. Die Bewerber mussten sich alle einem Sprachtest unterziehen. Zudem wurde auf eine mehr oder weniger gleiche Vertretung beider Geschlechter im Schulpersonal geachtet.

Die Einstellungsgespräche wurden von den Verantwortlichen der Gemeinde Esch/Alzette durchgeführt. Sowohl im September 2006 als auch im September 2007 wurde versucht, das Schulpersonal in die Entscheidung der Gemeinde miteinzubinden. Diese Einbindung in der Form von Teilnahme an Einstellungsgesprächen oder aber der Mitwirkung bei der Meinungsbildung gelang, nach Angaben des Schulpersonals, mehr

oder weniger gut. Das Schulpersonal fühlte sich bei der Entscheidung darüber, wer schlussendlich eingestellt wurde, oftmals übergangen.

▪ **Personal- und Schülerstruktur fürs Schuljahr 2006/2007 und 2007/2008**

Im Schuljahr 2006/2007 besuchten **90** und im Schuljahr 2007/2008 **105 Schüler** die Ganztagschule. Die genaue Anzahl der Schüler pro Zyklus/Cycle ist in der folgenden Tabelle nachzulesen:

Abbildung 6: Anzahl der Schüler pro Zyklus:

Schulzyklus	Schüler pro Zyklus
Schuljahr 2006/2007	
Zyklus II (Untergrad)	36
Zyklus III (Mittelgrad)	36
Zyklus IV (Obergrad)	18
Total	90
Schuljahr 2007/2008	
Zyklus II (Untergrad)	36
Zyklus III (Mittelgrad)	32
Zyklus IV (Obergrad)	37
Total	105

In der Jean-Jaurès-Schule gibt es im Schuljahr 2006/2007 weder Vorstufe (Cycle I = erstes und zweites Spielschuljahr) noch ein sechstes Schuljahr. Ein Cycle I besteht derzeit noch nicht, da, so das Schulpersonal, keine Räume in der Schule mehr frei sind. Da die Jean-Jaurès-Schule weder über eine Kantine noch einem Speisesaal verfügt, müssen die beiden freistehenden Räume (welche ursprünglich für den Cycle I vorgesehen waren) zum Essen benutzt werden.

Auf das sechste Schuljahr wurde bei der Eröffnung der Schule bewusst verzichtet. Dies aus zwei Gründen: Einerseits sollten die Sechstklässer nicht vor der Orientierung in die weiterführenden Schulen aus ihrem gewohnten Schulsystem, das sie fünf Jahre durchlaufen haben, herausgenommen werden. Andererseits sollte auch das Schulpersonal zunächst von der Orientierungsarbeit entlastet werden, damit sie über etwas mehr Zeit verfügen, um den Schulversuch vorzubereiten und umzusetzen. Einem Lehrer aus dem Cycle IV wurde neben seinem Lehrauftrag die Aufgabe der Koordination bei der Entwicklung des Schulversuches zugewiesen. Außerdem wurde diese Person während der Laufzeit des Schulversuchs zum Ansprechpartner der Gemeindeverantwortlichen und des Bildungsministeriums.

Im Schuljahr 2007/2008 kam ein sechstes Schuljahr in der Jean-Jaurès-Schule dazu. Daher zählt die Schule im Jahre 2007/2008, 105 Schülerinnen und Schüler. Weitere

Lehrer und Erzieher mussten eingestellt werden. Dies ergab sich u.a. auf Grund einiger Kündigungen im Sommer 2007. Es handelte sich dabei um Mitarbeiter, die nicht mehr bereit waren, sich in den Ganztagsschulversuch einzubringen, bzw. denen die Ganztagschule nicht das Arbeitsumfeld bot, das sie sich ursprünglich erhofft hatten. Auch die Koordination der Schule wurde seit Schulstart 2007 von 2 Lehrkräften (jeweils im Umfang ½ Stelle) übernommen.

- **Zusammensetzung des Schulpersonals**

Das Schulpersonal der Jean-Jaurès-Schule setzt sich zusammen aus Lehrern und Erziehern bzw. einem Sozialpädagogen.

Abbildung 7: Zusammensetzung des Schulpersonals Schuljahr 06/07 und 07/08

Schuljahr 2006/2007		
Lehrer	Erzieher	Sozialpädagoge
8	4	1
Schuljahr 2007/2008		
Lehrer	Erzieher	Sozialpädagoge
10	5	1

Dabei handelt es sich im Schuljahr 2006/2007 um acht Lehrer (6 Frauen und 2 Männer), vier Erzieher und einem Sozialpädagogen (2 Frauen und 3 Männer). Im Schuljahr 2007/2008 sind es 10 Lehrer (7 Frauen und 3 Männer) und bei den Erziehern bzw. Sozialpädagogen setzt sich das Team zunächst aus einer Frau und fünf Männern zusammen. Diese Personalkonstitution wurde in der Abbildung so dargestellt, wie sich das Schulpersonal jeweils zu Beginn des Schuljahres im September 2006 und 2007 zusammensetzte. Diese Zusammensetzung veränderte sich jedoch während der zweijährigen Laufzeit des Schulversuchs mehrere Male. Besonders bei den Erziehern war die Fluktuation beim Personal (auf Grund von Krankmeldungen und Kündigungen) sowohl während, als auch nach den Schuljahren 2006 und 2007 sehr hoch. Ersatzpersonal war daher besonders häufig im sozialpädagogischen Bereich erforderlich. Auch bei den Lehrern hat das Personal gewechselt, dieses jedoch meistens von einem Schuljahr zum nächsten. Die hohe Personalfuktuation beeinträchtigte die Schulentwicklung erheblich.

5.3. Ressourcen der Schule

- **Berufserfahrung des Schulpersonals**

In Bezug auf die Berufserfahrung gibt es deutliche Unterschiede zwischen der Lehrer- und der Erziehergruppe. Diese Differenzierung ist weder gewollt noch geplant, sie hat sich aus den Funktionen beim Schulstart ergeben und konnte bisher nicht überwunden werden.

Die Lehrer an der Jean-Jaurès-Schule können alle auf eine ganze Reihe von Erfahrungen im Beruf und im Team-Teaching zurückgreifen. Unter ihnen gibt es bei Schulstart keine Berufsanfänger: 6 Lehrer verfügen über mehr als 10 Jahre, 3 andere Lehrer über mindestens 6 Jahre Berufserfahrung: „*mir bréngé vill mat, wat mir net hei entwéckelt hunn an dofir fënns de dat hei lo net an Dokumenter*“ (Int. 5, S. 8). Zudem verfügen fast alle Lehrer der Jean-Jaurès-Schule über Zusatzausbildungen und Weiterbildungen. Überdies kannten sich alle Lehrer bereits vor dem Schulversuch. Die meisten von ihnen arbeiteten sogar in der gleichen Schule oder in der gleichen Klasse. Nur 2 Lehrer verfügten im Schuljahr 2006/2007 über keine Teamerfahrung.

Die Erzieher und der Sozialpädagoge verfügten im Schuljahr 2006/2007 über keine bzw. maximal 2 Jahre Berufserfahrung. Das Erzieherteam lernte sich erst vor Ort zu Schulbeginn kennen.

Nur ein Erzieher verfügte über eine einjährige Berufserfahrung im Grundschulbereich. Im Gegensatz zu den Lehrern hatten die Erzieher somit weder die Gelegenheit, sich in das Unterrichtskonzept einzuarbeiten bzw. es mitzuentwickeln, noch konnten sie auf Erfahrungen zurückgreifen. Außerdem verfügte keiner der Erzieher zum Zeitpunkt der Datenerhebung über Zusatzausbildungen.

- **Die Motivation und das Engagement des Schulpersonals**

Wichtige Ressourcen, auf die das Schulpersonal zurückgreift, sind nicht nur die Berufserfahrungen, die die Lehrer mitbringen, sondern vor allem die Motivation und das Engagement des gesamten Personals, den Schulversuch umzusetzen, und die Ganztagschule erfolgreich zu realisieren. Die hohe Motivation und die Bereitschaft viele Überstunden zu leisten, damit der Schulversuch zum Erfolg wird, hat das Team zusammengeschweißt.

Das anfängliche starke „Wir-Gefühl“ sowie die Identifikation mit dem Schulversuch führten dazu, dass die Kooperation und die gegenseitige Unterstützung im Zeitraum Februar bis Juli 2007 groß waren. Die Lehrer unterstützten zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Erzieher, denen es an Erfahrungen fehlte. Nach Angaben der Lehrer erfordert die Ganztagschule sehr viel persönlichen Einsatz, der weit über die 23 Stunden Unterricht hinausgeht. So meinte eine interviewte Person „*d’Schoul ass dat Einfachst, all de Rescht ass dat Schwéierst*“ (Int. 5, S. 1). Das außergewöhnliche

Engagement des Schulpersonals wurde ausdrücklich zum Datenerhebungszeitpunkt von den Projektverantwortlichen hervorgehoben, sowohl von der Gemeinde als auch besonders vom Bildungsministerium.

Zudem ist die Teamfähigkeit des Personals Grundvoraussetzung für das Arbeiten in der Ganztagschule. In einem Interview wurde zum Beispiel berichtet, dass das Team-Teaching sehr wohl eine größere Umstellung im Lehrerberuf erforderlich macht: *„Et ass schwéier sech ëmzestellen, ech mengen wann s du während 10 Joer dir selwer Froen gestallt hues, selwer d'Äntwert ginn hues, dann e beemol an eng Equipp eranzekommen, wou s de beemol déi Saachen, wou s du ëmmer fir richtig gehaalen hues, rëm a Fro ze stellen, dat ass net ëmmer einfach“* (Int. 1, S. 23). Der ständige Ideenaustausch und die gegenseitige Motivation sind dabei die beiden Merkmale die vom Schulpersonal als für das Team besonders wertvoll dargestellt wurden.

Die anfängliche Begeisterung bei der Umsetzung des Schulversuches wird allerdings gedämpft, als sich besonders die Freizeitgestaltung in der Ganztagschule als eher chaotisch herausstellt. Unterschiedliche pädagogische Vorstellungen und Ziele bei den Erziehern führen zu Spannungen zwischen dem Personal und teilweise zu einer inkohärenten Betreuung der Kinder. Bereits im Zeitraum Februar bis Juli 2007 sind erste Auswirkungen eines fehlenden außerschulischen Bildungskonzeptes und einer fehlenden Personalleitung erkennbar. Strategische und verwaltungstechnische Voraussetzungen zur Durchführung des Schulentwicklungsprojektes sind nicht erfüllt.

▪ **Materielle Ressourcen**

Nach Angaben des Schulpersonals ist die Jean-Jaurès-Schule an Material zum Spielen und Arbeiten gut ausgestattet. Dagegen wurde der Bedarf an Alltagsgegenständen zu Beginn des Schulversuches unterschätzt, wie zum Beispiel die Anzahl an notwendigen Gläsern für Kinder, die 3mal täglich in der Schule essen, oder die Notwendigkeit von Seifenspendern und Toilettenbürsten auf den Toiletten. Bedauert wurde in diesem Zusammenhang immer wieder die schwierige Erreichbarkeit der Gemeindeverantwortlichen, die die Bestellung der Gegenstände genehmigen muss.

Nachdem die Ergebnisse aus der Kontextanalyse und der Strukturevaluation vorgestellt wurden, werden in den folgenden Kapiteln 5.4. - 5.7. weitere Erfahrungen des Schulpersonals in den ersten 6 Monaten des Schulversuchs beschrieben. Zur Verbesserung des Leseflusses, werden die positiven und negativen Erfahrungen getrennt dargestellt. Das Kapitel 5.4 konzentriert sich auf die positiven Erfahrungen des Schulpersonals während des Schulversuchs. Es wird dargestellt, worin die Vorteile der Ganztagschule im Gegensatz zu der regulären Halbtagschule gesehen werden und welche Wirkungen Ganztagschule und neue Unterrichtsmethoden auf das Personal

und die Kinder haben. In den Kapiteln 5.5. und 5.6. wurden vor allem die schwierigen Situationen und Probleme gesammelt, von denen die befragten Personen berichteten.

5.4. Positive Erfahrungen des Schulpersonals bei der Schulentwicklung 2007

5.4.1. Die Integration der Bildungs- und Betreuungsstrukturen

Die Integration der Bildungs- und Betreuungsstrukturen bringt nach Aussagen der befragten Personen gleich mehrere Vorteile mit sich:

Erstens erhält das betreuende Personal die Möglichkeit, das Kind sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext zu erleben. Besonders die Lehrer, welche die Kinder in der regulären Schule fast ausschließlich aus dem Unterricht kennen, erlangen ein ganzheitlicheres Bild vom Kind: Als Beispiel wurde genannt, dass Kinder, die im Unterricht eher zurückhaltend sind, im außerunterrichtlichen Bereich umso lebendiger und kreativer sein mögen. Ist man als Lehrer nur für den Unterricht zuständig, besteht kaum die Gelegenheit das Kind in seiner gesamten Persönlichkeit kennen zu lernen. In einem Interview wurde erklärt: *„Du kucks och d'Kand a sengem Ganzen, du kucks net nëmmen déi schoulesch Aspekter, wann s de an enger Ganzdagsschoul bass.“* (Int. 1, S. 5) Dadurch, dass das Kind in seiner ganzen Persönlichkeit wahrgenommen werden kann, lernen die Lehrer das Kind besser kennen und somit vermögen somit, seine Leistungen besser einzuschätzen (Int. 3, S. 13).

Durch die Vernetzung von Bildungs- und Betreuungsangeboten sind zweitens immer mehrere Personen für die Betreuung der Kinder zuständig und anwesend, so dass das Kind über mehrere Möglichkeiten in der Auswahl seiner Vertrauensperson verfügt. Dadurch dass Lehrer und Erzieher Hand in Hand arbeiten, die Gruppen der Kinder gemischt sind und öfters wechseln, sind die Kinder nicht ständig unter der Aufsicht der gleichen Person. Diese Ausweichmöglichkeiten sowohl für das Kind als auch für das Schulpersonal und die Möglichkeit, dass die Kinder selber ihre Vertrauensperson auswählen können, ist gerade für die Kinder wichtig, die den ganzen Tag in der Schule verbringen müssen. Daher ist es nach Aussagen des Schulpersonals wichtig, dass auch beim Schulpersonal die beiden Geschlechter gleich stark vertreten sind.

Drittens ermöglicht eine ganztägige Betreuung an ein und demselben Ort zum einen mehr Flexibilität seitens des Personals als auch der Kinder, auf der anderen Seite mehr *„Ruhe“*, da die Kinder nicht den Ort und die Bezugspersonen wechseln müssen (Int. 11, S. 3).

Ein weiterer Vorteil bei der Vernetzung von Bildungs- und Betreuungsstrukturen wird schließlich darin gesehen, dass alle Kinder die gleichen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung nach der Schule haben: zum Beispiel in der Freizeit Sport zu treiben, Zugang zu den PCs in der Schule haben, usw. (Int. 10, S. 8). In den Gesprächen mit dem Schulpersonal wurde jedoch auch in diesem Zusammenhang angemerkt, dass die Elemente die in der Ganztagschule als positive Faktoren genannt werden, dennoch von einigen Personen aus dem Schulpersonal kritisch hinterfragt wurden: Können Kinder z.B. nicht doch besser ausspannen, wenn sie die Möglichkeit haben, den Ort und die Erziehungspersonen zu wechseln? Wäre es nicht besser, wenn die Kinder auch noch Freizeitaktivitäten in Vereinen außerhalb der Schule mit anderen Personen und Kindern nachgehen könnten?

5.4.2. Lernen und Bildung als kontinuierlicher Prozess

Das Funktionieren in Cyclen ermöglicht nach Aussagen des Schulpersonals eine „*einheitlichere*“ Schulkarriere für die Kinder als dies in regulären Schulen der Fall ist (Int.4, S. 4). Die einheitliche Schulkarriere oder das Lernen, das sich als kontinuierlicher Prozess gestaltet, wird durch die mehr oder minder gleichen Unterrichtsmethoden der Lehrer erreicht sowie dadurch, dass das Personal sich darum bemüht, die gleichen Regeln und Werte in der gesamten Schule umzusetzen. Sie sollen sowohl vom Personal als auch von den Kindern respektiert werden. Voraussetzung hierfür sei nach Aussagen der Lehrer die Kooperation und der Austausch im Lehrerkollegium. Daher gestaltet sich die Zusammenarbeit im Lehrerteam, so die Daten aus den Interviews, von Grund aus anders, da alle Personen aus dem Team versuchen, so gut wie möglich „*op der selweschter Schinn ze fueren*“ (Int. 6, S. 2).

Verstärkt wird dieses Gefühl der „*Einheitlichkeit*“ dadurch, dass durch die Ateliers, die an den Nachmittagen angeboten werden, Schüler und Schulpersonal gemischt sind und somit „*jeder jeden kennt*“ (Int. 6, S. 2). Die Kinder aus den anderen Cyclen sind sich nicht fremd: „*D’Kanner aus aanere Klassen si keng Friem, well duerch d’Atelieren jiddereen mat jidderengem ze dinn huet. Ech géing soen dat giff de Kanner vill méi bréngen, si sech méi wuel fillen*“ (Int. 8, S. 7). Nach Angaben der Lehrer wird dadurch für die Kinder ein Klima der Vertrautheit möglich, das zum Wohlfühlen der Kinder beiträgt.

Wie bereits erwähnt wurde, funktionieren der Schulalltag sowie die Cyclen nach den gleichen Grundprinzipien. Dies ermöglicht, dass der Wechsel der Schüler von einem Cycle zum nächsten auch einfacher und fließender wird: Beim Wechsel von einer Klasse zur nächsten sind, nach Aussagen des Schulpersonals, in regulären Schulen oft erhebliche Anpassungsleistungen des Kind notwendig, da die Lehrpersonen zumeist individuelle Formen und Methoden des Unterrichtens haben.

Auch die Lehrer mussten in der regulären Schule immer wieder zu Schulbeginn viel Zeit investieren, um die Kinder und deren Leistungsniveau kennen zu lernen. In der Ganztagschule entfällt, bzw. kann diese erste Kennenlernphase weitaus kürzer gestaltet sein: *„dat heescht, et weess een scho méi oder wéineger, ween déi Kanner sinn a wou se stinn. An dat ass scho flott, dat ass awer eng grouss Aarbecht, déi ee soss am Ufank vum Joer geleescht huet mat de Kanner“* (Int. 6, S. 3). Insofern bietet das Funktionieren nach Cyclen auch die Möglichkeit, dass Klassen-Wiederholer zum Beispiel nicht sowohl die Klasse als auch den Lehrer wechseln müssen. Mitschüler und Lehrer bleiben mehr oder weniger die selben. Die Lehrer gehen davon aus, dass besonders für Klassen-Wiederholer diese Stabilität dazu beiträgt, dass Schüler weniger Schulfrust entwickeln.

5.4.3. Die Vielfältigkeit der Rollen und Aufgaben des Schulpersonals

Das Mehr an Zeit bringt nach Aussagen des Schulpersonals mit sich, dass die Rollen und Aufgaben der Erzieher und insbesondere der Lehrer in der Ganztagschule weitaus vielfältiger sind als gemeinhin üblich. Besonders die Aufgaben der Lehrer gehen weit über das Unterrichten in der Klasse hinaus: *„Et ass ee net just fir déi schoulesch Saachen zoustänneg, mä och fir déi ganz Saachen ronderem“* (Int. 2, S. 2); *„Dat ass fir mech als Enseignant flott, net nëmmen Schoulmeeschter virun der Klass ze spillen, mä eben och Momenter ze hunn, wous de méi mat hinnen rekreativ Aktivitéiten maache kanns.“* (Int. 1, S. 2). Zum einen organisieren die Lehrer gemeinsam mit den Erziehern den Ablauf des Schulalltages, zum anderen arbeiten Lehrer und Erzieher gemeinsam in den Ateliers, die an den Nachmittagen stattfinden. Zur Organisation des Schulalltages gehört neben dem Unterricht auch, Präsenzlisten zu verwalten, Getränke und Obst entgegen zunehmen, oder Freizeitaktivitäten mit den Kindern durchzuführen. *„Mir maachen am Fong alleguerten alles“* (Int. 4, S. 9).

Das Mehr an Zeit ermöglicht es den Lehrern vor allem, Aktivitäten anzubieten, für die im regulären Unterricht meistens keine Zeit war, wie z.B. das Anbieten eines Kochateliers. Das Mehr an Zeit, das Lehrer und Schüler miteinander verbringen, verändert daher, nach Aussagen der Befragten, auch das Verhältnis zueinander: Der Lehrer kennt den Schüler nicht nur aus dem Unterricht, sondern nimmt auch teil an seinem Verhalten während der Freizeitaktivitäten. Gleiches gilt für den Schüler, der den Lehrer auch außerhalb des Unterrichts kennen lernt. Das Verhältnis wird intensiver: *„Du bass heinsto méi vläicht Moniteur, a net méi de Schoulmeeschter. A si kommen dir och méi zielen, well einfach méi Zäit dofir ass.“* (Int. 1, S. 3) Die Vielfältigkeit der Rollen und der Aufgaben erlaubt besonders den Lehrern eine Gesamtbetrachtung des Kindes (Int. 1, S. 11).

Auch für die Erzieher ist die Rolle in der Ganztagschule vielfältig. Für die Erzieher bietet die Ganztagschule nicht nur die Möglichkeit, den sozialpädagogischen Bereich

zu gestalten, sondern gleichzeitig die Möglichkeit im Unterricht mitzuwirken, wo sie eine unterstützende Rolle einnehmen. Auch die Bewertung des Kindes durch den Erzieher fließt in die Gesamtbetrachtung des Kindes mit ein (Int. 8).

5.4.4. Team-Teaching im Rahmen der Ganztagschule

Als sehr positiv für die Kinder als auch für die Lehrer wird das Team-Teaching eingeschätzt. Das Team-Teaching erlaubt es dem Lehrerteam, sich gegenseitig zu helfen, zu unterstützen und zu beraten. Kinder haben durch das Team-Teaching den Vorteil, dass mehr Zeit und Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um auf die einzelnen Kinder einzugehen, da der Unterricht differenzierter gestaltet werden kann: *„Well een zu méi ass, an et kann een einfach besser op all eenzel Kanner agoen. Ech fannen dat flott. An doduerger kann een se a mengen Aen och méi wäit bréngen, wéi an dem normale System, wou een alleng ass fir zwanzeg Kanner. 'T ass dat wou ech flott fannen. Wou ech mengen dass et besser ass fir d'Kanner“* (Int 2, S. 3).

Team-Teaching setzt allerdings voraus, dass man zum einen als Lehrer bereit ist, im Team zu arbeiten, zum anderen sich aber auch innerhalb des Teams gut versteht.

Da die Lehrkräfte sich bereits vor dem Schulversuch kannten und sich teilweise als Team in der Schule beworben haben, funktioniert das Team-Teaching nach Aussagen der Befragten im Zeitraum Februar bis Juli 2007 relativ gut.

Die Lehrer sind der Auffassung, dass gerade im Rahmen des Schulversuches, wo seitens des Schulpersonals sehr viel Engagement erforderlich ist, das gegenseitige Motivieren und der Zusammenhalt im Team sehr wichtige Stützen sind: *„et gétt ee matgerapp“* (Int. 3, S. 5). Gegenseitiges Motivieren und das Streben nach einem gemeinsamen Ziel sind, nach Angaben des Schulpersonals, wichtige Voraussetzungen damit der Schulversuch gelingen kann. So meinte z. B. eine interviewte Person, dass sich auch in der Jean-Jaurès-Schule sehr schnell die Personen gefunden haben, die wirklich für das Schulprojekt „vibrieren“ und den Schulversuch zum Erfolg führen wollen: *„dass een deenen all Dag ofgesäit, dass se wierklech eppes wëllen fäerdeg bréngen, déi Leit déi vibréieren, déi fannen sech jo iergendwéi an engem Projet* (Int. 3, S. 5). Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde nämlich auch innerhalb des Schulteams deutlich, dass nicht alle Personen sich gleichermaßen stark in dem Schulversuch engagieren.

5.4.5. Die Einbindung der Eltern

Die Einbindung der Eltern in die Ganztagschule erfolgt auf mehreren Ebenen:

Zum einen findet der Austausch zwischen den Eltern und dem Schulpersonal über den Arbeitsplan der Schüler statt. Der Arbeitsplan ist ein Instrument zur Selbstbewertung der Arbeit der Schüler über die gesamte Woche. Dieser Arbeitsplan wird von den

Kindern ausgefüllt und dient dazu, dass die Kinder ihre Leistungen, ihr Benehmen, usw. über die ganze Woche rückblickend einschätzen. Der Arbeitsplan enthält eine Rubrik „Austausch zwischen Eltern und Schule“, über die Schulpersonal und Eltern schriftlich miteinander kommunizieren können, indem sowohl die Eltern als auch das Schulpersonal Anmerkungen hineinschreiben können.

Zum anderen wird in der Jean-Jaurès-Schule sehr viel Wert auf den Austausch mit den Eltern bei der Bewertung der Kinder gelegt. Lernberichte ergänzen die Zensuren (außer im Cycle II) und dienen dazu, den Eltern aber auch dem Kind den Lernprozess transparent zu machen. In einem Gespräch zwischen Lehrer (der Tutoratsgruppe), Eltern und Kind (wenn dieses dabei sein möchte) werden die Stärken sowie auch die momentanen Schwächen im Lernprozess des Kindes erläutert und diskutiert.

Nach Aussagen des Schulpersonals sind die Eltern mit dieser Einbindung in das Lerngeschehen sehr zufrieden (Int. 3, S. 15). Auf der einen Seite erhalten die Eltern Informationen darüber, wie und wo sie ihr Kind unterstützen können, auf der anderen Seite erhält der zuständige Lehrer durch den intensiven und regelmäßigen Austausch mit den Eltern, viele Informationen über das Kind und dessen Umfeld. Diese Informationen sind wiederum für das Schulpersonal Zusatzelemente für die Gesamtbetrachtung und –beurteilung des Kindes.

Nach Angaben des Schulpersonals hatte sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung die anfängliche starke Skepsis der Eltern gegenüber dem Schulversuch und den neuen Unterrichtsmethoden gelegt. Zudem waren die Eltern es nicht gewohnt, in den Schulalltag impliziert zu werden. Die vielen Gespräche mit den Eltern haben, so das Schulpersonal, zu einem positiven Ergebnis geführt. (Int.1, S. 8) (Int. 2, S. 8).

5.4.6. Zur Berufszufriedenheit im Lehrerberuf

Bei den Lehrern hat das gemeinsame Ziel, den Schulversuch erfolgreich durchzuführen, sowie das gemeinsame Verständnis davon, wie der Unterricht gestaltet werden soll, den Zusammenhalt des Teams gestärkt hat. Die Grundlage für dieses gemeinsame Verständnis, bildet einerseits das Konzept und die darin festgeschriebene Zielsetzung der Schule, das vom Lehrerteam vor Schulbeginn ausgearbeitet worden ist. Andererseits wird der Zusammenhalt auch dadurch gestärkt, da sich fast alle Lehrer, die sich auf die Ganztagschulposten gemeldet hatten, die alternativen Unterrichtsmethoden befürworten und bereit sind neue Wege zu gehen. Es handelt sich also keinesfalls um eine Zufallsstichprobe aus der Lehrerpopulation, sondern vielmehr um eine Auswahl von Reformbefürwortern.

In den Interviews mit den Lehrern wurde aber auch immer wieder auf den wertvollen Zusammenhalt des gesamten Lehrer-Kollegiums hingewiesen, insbesondere darum, weil die Lehrer gerade ein solches Zusammengehörigkeitsgefühl in ihren früheren Schulen vermissten. Das Arbeiten nach neuen Unterrichtsmethoden wurde meist in ihrer früheren Schule kritisch abgelehnt: „*Also wat mir an där aner Schoul vermësst*

hunn, dat war deen Zesammenhalt vun de Leit, an dass di selwescht Iddeeën awer gedroen goufe vun de Leit, an dass de net ëmmer d’Gefill has, wann s de nei Iddeeën has, dass de widder eng Mauer geschwat hues“ (Int 1, S. 2). Dieser Befund läßt auch vermuten, dass das an der Jean-Jaurès-Schule entwickelte Modell sich nicht ohne Weiteres generalisieren läßt.

Der Austausch und die Kooperation im Lehrerteam fördert, nach Aussagen der Lehrer, somit die Motivation und führt zu einer höheren Zufriedenheit im Beruf.

Auch die regelmäßigen *Concertations* tragen dazu bei, dass das Projekt Ganztagschule weiterentwickelt und der Unterricht geplant werden kann. Diese Treffen sind gleichzeitig auch wichtige Plattformen, über die Erfahrungen ausgetauscht, Schwierigkeiten besprochen und sich Rat bei seinen Arbeitskollegen eingeholt werden kann. Die ständige Weiterentwicklung, sei es auf der Ebene der Schule, des Unterrichts oder der eigenen Person, ist oberstes Ziel des Personals. So beschrieb ein Lehrer sein Befinden am Ende des Trimesters folgendermaßen: *„Du bass zwar elo ausgepowert, mä du gesäis, dass dat wierklech derwäert war“ (Int. 1, S. 2)*

Diese enge Zusammenarbeit wird, nach Angaben der Befragten, erst dadurch möglich, dass die Schüler- und Personalanzahl in der Jean-Jaurès-Schule recht übersichtlich ist. Da die meisten Lehrer vorher in Schulgebäuden tätig waren, in denen der Schüleranteil doppelt bis drei- ja sogar vierfach höher war, wissen sie die Vorteile eines kleinen Teams zu schätzen.

An dieser Stelle sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass zum Zeitpunkt der Datenerhebung auch einige Personen aus dem Schulpersonal mit der Situation in der Jean-Jaurès-Schule unzufrieden waren und die Schule verlassen wollten. Dies brachte mit sich, dass für das folgende Schuljahr im September 2007, neues Lehr- und auch Erzieherpersonal eingestellt werden musste.

Auf diesen Punkt wird nochmals separat im Kapitel 5.5. eingegangen.

5.4.7. Die Kinder gehen gerne zur Jean-Jaurès-Schule

Aus den Gesprächen mit dem Schulpersonal der Jean-Jaurès-Schule ging immer wieder hervor, dass ein Erfolg des Schulversuchs sicherlich der ist, dass alle Kinder, sowohl starke als auch schwache Schüler, sehr gerne zur Schule kommen *„An ech denke mer, dat ass einfach schonn en Erfollegserliefnis, dass praktesch all d’Kanner immens gären kommen (...) an wat sou gutt d’Kanner wéi och d’Elteren zielen, dass d’Kanner sech freeë fir (no der Vakanz) erëm ze kommen“ (Int. 6, S. 7). Der Grund hierfür liegt nach Meinung der Schulpersonals darin, dass die Kinder viel stärker in das gesamte Schulgeschehen impliziert werden und sich daher mit ihrer Schule identifizieren. Die Kinder werden in die Entscheidungen, die für die Schule getroffen werden, miteingebunden: z.B. bei der Auswahl der Bepflanzung der Grünanlagen der Schule, bei der Bestimmung der Themen und Aktivitäten für das Schulfest, bei der*

Bestimmung der Verhaltensregeln in der Schule. So berichten z.B. die Kinder den Lehrern davon, dass es in der Jean-Jaurès-Schule „ganz anescht ass wéi an der aner Schoul, do hat ech keng Loscht hinzegoen, an hei sinn ech ëmmer frou fir heihinner ze kommen“ (Int. 1, S. 3). Gemäß der Lehreraussagen fühlen sich die Kinder ernst genommen, und da sie Entscheidungen mitverantworten, werden diese auch von den Kindern leichter eingehalten. So ist es nach Ansicht eines Lehrers ganz einfach und wichtig, die Kinder nach deren Meinung zu fragen: „Ech mengen d’Haaptsaach ass, datt een ëm hir Meenung freet, dass se d’Recht hu matzeschwätzen“ (Int. 4, S. 6). In diesem Zusammenhang wurde immer wieder das gelungene erste Schulfest als Beispiel genannt. Das Schulpersonal berichtete von der Begeisterung der Kinder, wie sie das Fest inhaltlich mitorganisierten, vorbereiteten und daran teilnahmen.

Durch die ständige Mischung der Schülergruppen, sei es im Unterricht, in den Ateliers oder beim Mittagstisch lernen die Kinder, so das Schulpersonal, außerdem einen besseren und respektvolleren Umgang miteinander, was die gesamte Schumatmosphäre positiv beeinflusst. Dass die Kinder sich in der Schule wohl fühlen, ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass die Kinder den ganzen Tag hier verbringen müssen. Nach Aussagen der Personals wird das positive Schulklima in den Pausen deutlich, wo eher selten körperliche Gewalt zu beobachten ist (Int. 4, S. 15). Die geringe Gewaltbereitschaft und der respektvolle Umgang miteinander wurde außerdem von zwei weiteren externen Personen bestätigt, die im Rahmen der Evaluation befragt wurden (Int. 11; Int.15).

5.4.8. Die Kinder erlernen die luxemburgische Sprache

Der Ganztagskontext wirkt sich, so die Aussagen in den Interviews, besonders positiv auf den Spracherwerb der Kinder mit Migrationshintergrund aus. Die befragten Lehrer wie auch Erzieher waren der Meinung, dass besonders ausländische Kinder sich die luxemburgische Sprache besser und schneller aneignen, wenn sie den ganzen Tag in einer luxemburgisch sprechenden Umgebung verbringen. (Int. 3, S. 13). Eine Reihe von Kindern, die zu Schulbeginn nur Portugiesisch sprechen konnten, haben sich, nach Angaben einiger befragter Personen, die luxemburgische Sprache bereits in den ersten Monaten ein wenig angeeignet: „Datt se och mat der Sprooch bäikommen, dat heescht, déi hu just Portugisesch geschwat a just e bësselchen Lëtzebuergesch. Do gesäit een dass déi sech richteg Méi ginn an elo schonns lëtzebuergesch Wieder zeréckginn an och besser verstinn“ (Int.10, S. 2). Das Ganztagskonzept steuert somit dazu bei, dass die Kinder nicht nur im Unterricht sondern auch in unterschiedlichen Alltagssituationen (Spielen, Mittagstisch, Ateliers, usw.) die luxemburgische Sprache erlernen können.

5.5. Negative Erfahrungen des Schulpersonals bei der Schulentwicklung 2007

Neben den vielen positiven Erfahrungen, von denen das Personal berichtete, gab es zum Zeitpunkt der Datenerhebung jedoch auch einen negativen Aspekt. Das Personal fühlt sich mit Arbeit überlastet. Dies hatte, nach Angaben des Schulpersonals wie auch anderer befragter, externer Personen, gleich mehrere Ursachen:

- **Unterschätzung des Bedarfs an erzieherischem Personal**

Der Bedarf an erzieherischem Personal für die Betreuung der Kinder ab 15:30 Uhr wurde unterschätzt. Mehr Kinder, als ursprünglich erwartet, nutzen das nachschulische Betreuungsangebot. Dies führte dazu, dass die Erzieher zum Zeitpunkt der Datenerhebung große Gruppen betreuen mussten, so dass ein qualitativ hochwertiges Betreuungsangebot, wie es von den Lehrern im Konzept angedacht worden war, weder entwickelt noch umgesetzt werden konnte. Der Personalmangel machte Überstunden erforderlich, was wiederum mit sich zog, dass keine Zeit und Kraft mehr übrig blieb, konzeptionelle Arbeit zu leisten. Im Gegensatz zu den Lehrern haben die Erzieher reguläre Arbeitsverträge von 40, bzw. 20 Stunden pro Woche. Eine Betreuung der Kinder sollte auch während der Schulferien gewährleistet werden. Da jedoch die Nachfrage nach Betreuung während einigen Schulferien, z.B. damals über Weihnachten, nicht sehr groß war, wurde sich mit der Gemeinde, angesichts der vielen geleisteten Überstunden darauf geeinigt, dass die Erzieher während verschiedener Schulferien freigestellt wurden. Zusätzliches erzieherisches Personal sollte nun für den Schulbeginn eingestellt werden. Hinzu kommt die Kündigung des Sozialpädagogen sowie eines Erziehers, welcher bereits Monate vor Schulschluss krankheitsbedingt ausfiel.

- **Später Rekrutierungszeitpunkt**

Die späte Rekrutierung der Erzieher für den Schulversuch wird vom Schulpersonal als eine der zwei Hauptursachen dafür gesehen, warum der fließende Übergang zwischen Unterricht und sozialpädagogischer Praxis (auf Basis einer konzeptuellen Überlegung) bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht klappte. Für den sozialpädagogischen Bereich wurde vor dem Schuljahresbeginn kein Konzept entwickelt. Im Gegensatz dazu wurde jedoch von einem erfahrenen Lehrerteam ein Konzept für den Unterricht ausgearbeitet¹⁸. In diesem Zusammenhang meinte ein Lehrer „*Mir hunn dat Konzept ausgeschafft, dat war eist Konzept, an mir hunn eis einfach domat identifiziert*“ (Int.6, S. 5). Dass die Erzieher mit der Einarbeitung in das Schulkonzept erst zu dem

¹⁸ Das Unterrichtskonzept enthält zusätzlich einige allgemeine Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Schulalltages fest (z.B. Ziele der Schule, Zeiteinteilung, Leitideen, usw.)

Zeitpunkt beginnen konnten, als sie ihre Stelle in der Schule antraten, führte dazu, dass zum Datenerhebungszeitpunkt insbesondere das erzieherische Wirken der einzelnen Personen noch nicht aufeinander abgestimmt war. Die Erzieher hatten, nach eigenen Angaben, jeweils andere pädagogische Vorstellungen. Dies führte zu Unstimmigkeiten unter dem Personal. Die fehlende Richtlinie innerhalb des Erzieherteams wirkte sich auf die Kinder aus, denen klare pädagogische Linien und allgemeingültige Regeln im außerunterrichtlichen Bereich fehlten. Das führte schließlich zu Hektik und Unruhe besonders beim Mittagstisch. Konflikte zwischen einzelnen Personen aus dem Erzieherteam blieben daher nicht aus.

▪ **Ausschließlich Berufsanfänger im Erzieherteam**

Kein sozialpädagogisches Konzept, unterschiedliche pädagogische Vorstellungen sowie der Mangel an Berufserfahrung verschärfen die schwierige Gestaltung des außerschulischen Bildungsbereiches. Der Mangel an Berufserfahrung auf Seiten der Erzieher wird als zweite Ursache dafür gesehen, dass der sozialpädagogische Bereich schwieriger zu gestalten ist als zum Beispiel der Unterricht. Das Erzieherpersonal stand vor einer doppelten Herausforderung: Einerseits die Einarbeitung in das Berufsleben bzw. in das Schulwesen, andererseits die Umsetzung eines Ganztagschulversuches, in dem die Übergänge von Unterricht und Freizeit fließend und das erzieherische Wirken weit über einfache „Betreuungsarbeit“ hinausgehen soll. Bereits innerhalb der ersten Monate stellte sich heraus, dass es sowohl dem Erzieherteam als auch dem Sozialpädagogen einfach an Erfahrung fehlte, um den sozialpädagogischen Bildungsbereich in der Ganztagschule zu leiten und somit systematisch zu gestalten.

▪ **Spannungen beim Schulpersonal**

Überforderung durch einen Mangel an Berufserfahrung, unterschiedliche pädagogische Vorstellungen, Überstunden sowie das fehlende sozialpädagogische Konzept, in dem die Ziele des Freizeitbereiches auf unterschiedliche Ebenen hätten herunter gebrochen werden sollen, führten nicht nur im Erzieherteam zu Spannungen und somit zu Unzufriedenheit, sondern zeigten auch Auswirkungen auf das Lehrerteam. Nach Aussagen der Lehrer hatten sie sich zu Schulbeginn von den Erziehern eine Bereicherung an pädagogischen Ideen zur Gestaltung des sozialpädagogischen Bereiches erhofft. Diese Erwartungen wurden jedoch enttäuscht: *„Dat hat ech mer eigentlech net esou virgestallt, dass mir si do och nach mat misste rappen“* (Int. 6, S. 5). Im Team der Lehrer wurde sich darauf geeinigt, die Erzieher bei der Freizeitgestaltung zu unterstützen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde daher auch der sozialpädagogische Bereich weitestgehend von den Lehrern und vor allem vom Koordinator gesteuert. Die Lehrer zielten dabei vor allem auf Aktivitäten ab, in denen die Kinder sich über längere Zeiträume investieren und in denen sie ihre

eigenen Ideen entwickeln und umsetzen sollen. Solche Projekte sind jedoch, nach Angaben der Lehrer, gerade für Berufsanfänger sehr schwierig zu steuern und würden besser funktionieren, wenn sie mit der Hilfe und unter der Anleitung mindestens eines erfahrenen Erziehers bzw. Sozialpädagogen durchgeführt würden. Den Aussagen der Lehrer zu Folge stellt zum Zeitpunkt der Datenerhebung besonders die Verbindung von Unterrichtskonzept und dem sozialpädagogischen Konzept das größte Problem bei der Umsetzung des Ganztagschulversuches dar (Int. 5, S. 2).

5.5.1. Unzureichendes Personalmanagement

▪ Schwierige Verwaltung und Schulführung

Wie bereits an verschiedenen Stellen beschrieben, erfordert eine Ganztagschule systematische Planung und verbindliche Absprachen im gesamten Schulteam. Ein in allen Gesprächen wiederkehrendes Thema war deshalb auch die Diskussion um die Einführung eines Schulleiters bzw. eines Sekretariats.

Diese Überlegungen gingen daraus hervor, dass die Lehrer und Erzieher sich neben dem Kerngeschäft Unterricht und Betreuung, um sehr viele Dinge kümmern müssen, die in einer Schule, die den ganzen Tag umfasst, zu erledigen sind. Dabei handelt es sich z.B. um das Verwalten der Schüler: An- und Abmeldungen, die Essensbestellungen für den Mittagstisch wie auch für die Zwischenmahlzeiten, Bestellen von Schulmaterial bei der Gemeinde, Verwalten des Schulbudgets, Personalverwaltung, Konfliktschlichtung usw. Diese zusätzliche Arbeit führte dazu, dass das Schulpersonal sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung überlastet fühlte. Eine befragte externe Person erklärte zum Beispiel, dass zwar die Kinder sich in der Jean-Jaurès-Schule sehr wohl fühlen, das Personal hingegen unter Dauerstress steht. : „*Si wëllen dat gutt maachen, mäi si stinn awer ëmmer ënnert Hetz.*“ (Int. 11, S. 8)

Die Alltagsverwaltung kommt zu der ohnehin schwierigen Gesamtplanung und Koordination der Schule hinzu. In diesem Zusammenhang wurde sich in den Interviews mit dem Schulpersonal wie auch mit einigen externen Personen die Frage gestellt, wie Ganztagschule ohne Leitung funktionieren soll: „*souwuel d’Personal muss géréiert ginn, ’t muss finanziell géréiert ginn, et muss Material géréiert ginn, an ech sinn der Meenung, dass do de lëtzebuerger System vu kenger Direktioun an enger Schoul, net ka funktionnéieren*“ (Int. 11, S. 4). Anders als im Ausland, wo die Personalführung von einem Schulleiter übernommen wird, liegt die Verwaltungs-, Entscheidungs- und Weisungsberechtigung für die Jean-Jaurès-Schule, wie bei allen Grundschulen in Luxemburg, bei der Gemeinde. Die Gemeinde trifft die Entscheidungen sowohl auf der organisatorischen, wie auf der personellen Ebene. Problematisch an dieser Struktur ist jedoch nach Angaben des Schulpersonals, dass die Gemeindeverantwortlichen nur sehr schwer erreichbar sind und daher dem Personal nicht die erhoffte und nötige

Unterstützung bieten, die sie für die Organisations- und Personalentwicklung benötigen.

- **Von Doppelrollen bis Führungsposten: Fehlende Entscheidungsbefugnis**

Um die Koordination des Schulversuches zu gewährleisten, wurde bei der Planung des Modellversuchs der Entschluss gefasst, dass zunächst eine Person im Schulpersonalteam die Koordination der Schule übernehmen soll. Die Entscheidung, dass der Lehrer mit der meisten Berufserfahrung diesen Posten übernimmt, wird, nach Aussagen der Befragten, vom gesamten Schulpersonal unterstützt. Der Lehrerposten wurde in einen Halbtagsposten Lehrer und einen Halbtagsposten Koordination geteilt. Auch bei den Erziehern, sollte der Sozialpädagoge für die Koordination der Erzieher und der Aktivitäten im sozialpädagogischen Bereich zuständig sein.

Dass die Besetzung von Doppelrollen durch ein und dieselbe Person und fehlende Aufgabenbeschreibungen (*job descriptions*) in der Praxis von Organisationen generell problematisch sind, wird in den daraus folgenden Konsequenzen deutlich, über die das Schulpersonal in den Interviews berichtete: Die Doppelrolle als Lehrerkollege einerseits und Koordinator andererseits ist im Rahmen der Jean-Jaurès-Schule besonders dahingehend problematisch, dass das Schulpersonal und insbesondere die Erzieher zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht nur koordiniert, sondern vor allem klare Anteilungen und Richtlinien brauchten, um ihre Arbeit zu organisieren. Weisungs- und entscheidungsberechtigt sind jedoch nur die Gemeindeverantwortlichen. Wie schon gesagt, waren die Erzieher in den ersten 6 Monaten des Schulversuches überfordert, was zusehends zu Spannungen beim Personal führte. Zusätzlich schätzen zwar ein Teil des Schulpersonals die Unterstützung und Anleitung mancher Lehrer und des Koordinators, andere wiederum waren nicht bereit, sich den Anweisungen einer Person zu fügen, die weder entscheidungsberechtigt war, noch Konsequenzen für das Nichtbefolgen der Anweisungen bewirken konnte. So wurde in einem Interview erklärt: „*firwat soll ech him nolauschteren, hien huet mir net méi ze soen wéi déi aner*“ (Int. 7, S. 7). Da die Majorität des Personals sich allerdings für das Einhalten der Regeln einsetzte, verhärteten sich die Spannungen dahingehend, dass einige Personen sich mehr und mehr abschotteten, krankheitsbedingt ausfielen, beziehungsweise schon sehr früh erkannten, dass sie nicht mehr in der Schule arbeiten wollten worauf hin ihr Engagement entsprechend nachließ.

Nach Angaben des Schulpersonals war die Rolle des Sozialpädagogen ähnlich problematisch, da dieser zwar koordinieren sollte, gleichzeitig jedoch vollzeitlich mit der Betreuung von Kindern beschäftigt war und somit weder die Zeit noch die nötige Distanz hatte, das Team der Erzieher zu koordinieren. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung kritisierten einige Erzieher die fehlende Bereitschaft des Sozialpädagogen, das Erzieherteam zu leiten, gleichzeitig fehlten diesem die Erfahrung und die Möglichkeiten, dieser Aufgabe nachzukommen. Spannungen im

Team wurden zum Zeitpunkt der Datenerhebung dadurch ausgetragen, dass Abmachungen im Team nicht eingehalten wurden, Informationen nicht weitergegeben und Sitzungsprotokolle nicht ausgetauscht oder einfach nicht gelesen wurden.

- **Unverbindliche Kooperations- und Kommunikationsstrukturen mit der Gemeinde Esch/Alzette**

Die schwierige Kooperation mit der Gemeinde Esch/Alzette ist immer wieder Thema der Interviews. Gerade, weil die Ganztagschule ganztags verwaltet werden muss, jedoch nicht über Weisungs- und Entscheidungsberechtigungen verfügt, ist die enge Kooperation mit der Gemeinde umso wichtiger für die Rahmung des Schulversuches. Die befragten Personen berichteten davon, dass die Gemeindeverantwortlichen über Tage hinweg unerreichbar bleiben, bzw. nicht zurückrufen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung war insbesondere das angelieferte Essen Thema in der Schule. Die Essensqualität hatte sich derart verschlechtert, dass die Kinder das Essen verweigerten. Nach Angaben des Personals vergingen Wochen, bis auf die Beschwerden des Personals und der Kinder reagiert wurde. Außerdem wurden von den befragten Personen die langen Bearbeitungszeiten von Anträgen bei der Schulkommission kritisiert.

5.5.2. Mangelhafte Einbindung externer Personen mit Bildungsauftrag

Nicht nur das fest angestellte Schulpersonal wurde im Rahmen der Evaluation befragt, sondern auch die externen Personen mit und ohne Bildungsauftrag, die nur stundenweise in der Jean-Jaurès-Schule arbeiten (Religion-, Ethik-, Portugiesischunterricht, Hausmeister). Diese Gespräche waren insofern interessant, als sie einerseits das Gesagte aus den Interviews mit dem fest angestellten Schulpersonal bestätigten, und da sie andererseits noch einen zweiten Blick auf den Tagesablauf der Schule ermöglichen.

Da Ganztagschule den ganzen Tag funktioniert, Abläufe abgesprochen und eingehalten werden müssen, und somit ganz andere Bedingungen herrschen, wie in einer regulären Halbtagschule, ist es nach Angaben der befragten Personen umso wichtiger, aber auch bedeutend schwieriger, Zugang zum Personal sowie in das Alltagsgeschehen insgesamt zu bekommen. Der Grund hierfür liegt wahrscheinlich darin, so die Befragten, dass das Personal, in den ersten Monaten sehr viel mit der Planung und Umsetzung des Schulversuches beschäftigt war, so dass keine Zeit mehr übrig blieb, auch noch die externen Personen in das Alltagsgeschehen mit einzubinden.

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde von den externen Personen vor allem ein Austausch mit dem Schulpersonal vermisst. Gewünscht wurde zum Beispiel, zumindest einmal im Trimester an Sitzungen mit dem fest angestellten Schulpersonal teilzunehmen, damit auch die externen Personen verstehen können, wie das Personal den Unterricht gestaltet. Bedauert wurde, dass sie das Konzept der Schule noch immer nicht erhalten hatten.

Grundsätzlich wurde sich außerdem die Einbindung in das allgemeine Schulgeschehen gewünscht. In diesem Zusammenhang wurde das Schulfest erwähnt bei dem das „externe“ Schulpersonal sich sehr gerne an den Aktivitäten der Schule beteiligt hätte. Allerdings wurden sie lediglich eingeladen.

Das Unterrichten in der Ganztagschule erforderte außerdem eine Umstellung der Unterrichtspraktiken, da das Unterrichten in Cyclen und längere Lernphasen konsequenterweise dazu führen, dass der Unterrichtsstoff diesen Lernbedingungen angepasst werden muss: Der Unterricht muss zum Beispiel vielseitiger geplant werden und Phasen der Konzentration aber auch der Entspannung vorsehen.

Zudem wurde berichtet, dass gerade die offenen Klassenräume für externe Personen gewöhnungsbedürftig sind, so dass „*fehlende Privatssphäre*“ (Int. 17) im Unterricht, Unruhe im Klassenraum und der Lärm (da jeder jeden hört), als negative Punkte genannt wurden. Rollenspiele, Singen oder Musik hören ist in den Klassenräumen schlecht möglich, ohne die anderen Klassen dabei zu stören.

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt wurde, konnten aus den Gesprächen mit den externen Personen auch Aspekte und Wirkungen der Ganztagschule, die vom

fest angestellten Schulpersonal beschrieben wurden, bestätigt werden. So wurde zum Beispiel berichtet, dass man in der Jean-Jaurès-Schule sieht, dass die Kinder sich wohl fühlen und dass diese morgens motiviert zur Schule kommen. Zudem wurde von der eher niedrigen Gewaltbereitschaft der Kinder berichtet. Bezogen auf den Unterricht merkte außerdem eine externe Person mit Bildungsauftrag in der Jean-Jaurès-Schule an, dass die Kinder die Zusammenhänge zwischen behandelten Themen in den unterschiedlichen Fächern erkennen und sagen, wie oder welche Aspekte des Themas bereits in anderen Fächern behandelt wurden.

5.5.3. Der prekäre Schulstart im September 2007: Strukturprobleme und ihre Reproduktion

Zum Schulstart im September 2007 mussten sowohl neues Erzieherpersonal wie auch einige Lehrer eingestellt werden. Gespräche mit den neuen Erziehern und dem Sozialpädagogen zeigten, dass diese erst einige Tage vor Schulstart darüber informiert wurden, dass sie den Posten in der Ganztagschule erhalten würden. Den Erziehern fehlte somit wieder die Möglichkeit, sich in das Unterrichts- und Schulkonzept der Jean-Jaurès-Schule einzuarbeiten. Bedauert wird vom Schulpersonal, dass für die Auswahl des neuen Schulpersonals, kaum systematische und verbindliche Absprachen mit der Gemeinde erfolgt waren. Auch ein Leitbild der Ganztagschule existiert noch immer nicht, so dass sich an dieser Stelle die gleichen Mängel wie im September 2006: das heißt die Vernachlässigung der Personal- und Organisationsentwicklung wiederholen.

Für das neu hinzugekommene Schulpersonal ist die Ganztagschule eine erstmalige Erfahrung, bedarf der Einarbeitung und der Anleitung. Das erfahrene Schulpersonal unterstützt das neue Schulpersonal, allerdings wird besonders in den Tagebüchern deutlich, dass die Schule ihre ganze Kraft in Fragen des Personalmanagements investiert¹⁹. Die Folgen sind gravierend. In den Tagebüchern des Schulpersonals werden Spannungen zwischen dem Schulpersonal unüberhörbar: Ursache sind unklare Regeln und Richtlinien für die Schule sowie Uneinigkeit in den pädagogischen Vorstellungen über Freizeit, Unterricht und die Schule insgesamt.

Krankenstände im Schulpersonal führen laut Tagebücher dazu, dass Ersatzpersonen im Zeitraum September bis Oktober 2007 mehr Präsenz in der Schule haben, als manche Arbeitskollegen. Besonders die Kinder werden zu den Leidtragenden: Das Ersatzpersonal kennt die Kinder und das System Ganztagschule nicht. Personalwechsel, fehlender Konsens in der pädagogischen Zielsetzung der Schule, den Regeln und Richtlinien führen dazu, dass der Alltag in der Ganztagschule sehr unruhig wird.

¹⁹ Auf die Ergebnisse aus den Tagebüchern wird im folgenden Kapitel 5.7. eingegangen.

5.5.4. Zusammenfassung der Kontext- und Strukturdaten

Da Schule und die nachschulische Betreuung nicht länger nebeneinander funktionieren sollen und der Bedarf an ganztägiger Betreuung in der Stadt Esch/Alzette besonders hoch ist, beschlossen das Bildungsministerium und die Gemeinde Esch/Alzette gemeinsam, die neue Schule im Viertel *Uecht*, als Ganztagsschulversuch zu gestalten. Der Schulversuch wurde zunächst auf eine Zeitspanne von zwei Jahren festgelegt.

Zu Projektbeginn wurden zunächst Lehrer in der Gemeinde Esch/Alzette rekrutiert, die auf eine mehrjährige Berufserfahrung im Team-teaching zurückblicken konnten. Über Monate hinweg arbeitete das Lehrerteam gemeinsam mit einem Projektbegleiter des Bildungsministeriums ein Unterrichtskonzept aus.

Erst zum Schulstart im September 2006 wurden die Erzieher rekrutiert. Im Gegensatz zu den Lehrern, die sich als Team auf die Stellen in der Schule bewarben, lernten die Erzieher sich erst zum Schulstart kennen. Die Erzieher verfügten kaum über Berufserfahrung und hatten kaum Vorstellungen darüber, was Ganztagsbildung bedeutet. Dieses ungleiche Verhältnis der beiden Berufsgruppen bezüglich Erfahrungen, Ressourcen und des Zeitraums der ihnen zur Verfügung stand zur Einarbeitung und zur Entwicklung eines Konzeptes, hatte schließlich Auswirkungen auf die gesamte Personal- und Schulverwaltung. Insbesondere das erzieherische Wirken im Freizeitbereich verläuft unkoordiniert und ziellos. Das Verhältnis innerhalb des Erzieherteams und zwischen manchen Erziehern und Lehrern verschlechtert sich zunächst auf Grund von enttäuschten Erwartungen und unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen.

Aus den Daten geht hervor, dass das Personal in den ersten Monaten auch sehr viele positive Erfahrungen machte. Das Schulpersonal ist zum Beispiel der Ansicht, dass auf Grund der neuen Unterrichtsstrukturen und -methoden besser auf die individuellen Bedürfnisse, Stärken und Schwächen der Kinder eingegangen werden kann. Das Funktionieren in *Cyclen* und der durchgängig ähnliche Aufbau des Unterrichts in der gesamten Schule machen den Lernprozess der Kinder einheitlich, was zum Wohlbefinden der Kinder beiträgt. Zudem werden die Kinder, aber auch die Eltern in die Entscheidungen der Schule miteingebunden. Dadurch, dass das Schulpersonal und die Kinder den Alltag zusammen verbringen, wird das Verhältnis zwischen Personal und Schülern nicht nur vertrauter, sondern es werden gleichzeitig soziale wie auch sprachliche Kompetenzen vermittelt. Die Schule wird zu einem vertrauten Ort, wo jeder jeden kennt.

Die Teamarbeit im Unterricht und die Kooperation im Schulpersonal haben in den ersten Monaten einen Teil des Schulpersonals zusammengeschweißt. Das Team ist hoch motiviert und versucht, sich zunächst gegenseitig zu unterstützen und zu koordinieren.

Die gegenseitige Unterstützung und Koordination schlägt allerdings in Spannungen um, als sich herausstellt, dass das Erzieherpersonal nicht nur koordiniert, sondern nach Auffassung der Lehrer, klare Anleitungen benötigt, um den Freizeitbereich qualitativ hochwertig zu gestalten. Die Personalführung in der Schule wird schließlich von einem Lehrer übernommen, da die Koordination und Kooperation im Team für verbindliche Regeln erforderlich macht und Entscheidungen im Team getroffen werden müssen. Die Komplexität und gleichzeitig das Problem, das dadurch entsteht, ist, dass diese Person im Team eine Doppelrolle (als Lehrerkollege und Koordinator) spielt und als Koordinator dennoch über keine Entscheidungs- und Weisungsberechtigung verfügt. Die Spannungen zwischen dem Personal verhärten sich zunehmend dahingehend, dass Entscheidungen auf Schulebene (von Erziehern und Lehrern) nicht akzeptiert werden, Überstunden wegen Personalmangel zur Übermüdung führen, zumal die Verantwortlichen der Gemeinde auf die das Personal bei Organisations- und Personalfragen sich Hilfe und Unterstützung erhoffte, sich im Zeitraum der Datenerhebung unkooperativ zeigen und nicht erreichbar sind.

5.6. Strukturevaluation: Zusammenfassende Analyse

Organisierte Verantwortungslosigkeit und paralyisierende Schulstrukturen

Schulen sind heute vor viele neue Herausforderungen gestellt (Biermann, 2007). Schulen sollen nicht nur ihr Kerngeschäft Bildung und Erziehung betreiben, vielmehr ist heute von Schulentwicklung, lernender Schule, Schulprogrammen und –profilen die Rede. Schulen sollen ihre eigene Entwicklung vorantreiben, indem sie Neues, das heißt neue Themen, neue Lern- und Unterrichtsformen usw. in die Schule holen. Innovationen sind jedoch nach Biermann nicht per se positiv, sondern sie müssen erst beweisen was sie leisten.

Die Datenanalyse machte deutlich, dass vor allem der Unterricht im Zeitraum Februar bis Juli 2007 in der Schule systematisch geplant und durchgeführt wird. Erste Wirkungen, wie zum Beispiel, dass die Kinder die luxemburgische Sprache im Ganztagskonzept schneller erwerben und gerne zu Schule gehen, deuten darauf hin. Dieser Befund ist interessant vor dem Hintergrund, dass die PIRLS Studie²⁰ zum Ergebnis kam, dass mehr als ein Drittel der Schüler in Luxemburg nicht gerne zur Schule gehen (Berg & Valtin, 2007). Nach Berg & Valtin äußerten sich in keinem anderen Land die Schülerinnen und Schüler derart negativ über das Schulklima.

In den vorherigen Kapiteln wurde jedoch auch deutlich, dass das Schulpersonal die Jean-Jaurès-Schule als *Lernende Schule* (Buhren & Rolff, 2002) zu konzipieren versucht. Ein schüleraktivierender, kompetenzfördernder Unterricht wird entwickelt und angeboten: Die Schüler sollen lernen zu lernen. Der Unterricht wird als Mischung aus individualisierter Schülerarbeit, kooperativem Lernen (Tutorat, Ateliers) und Frontalunterricht der jedoch immer wieder durch Gruppenarbeiten aufgebrochen wird, konzipiert. Auch das Schulpersonal kooperiert, mit dem Ziel kontinuierlich die Lernerfolge zu verbessern. Buhren & Rolff (2002) sprechen in diesem Zusammenhang von der Deprivatisierung der Lehrerrolle. Das Schulpersonal und insbesondere die Lehrer lernen voneinander durch den Austausch von Ideen, Materialien und Unterrichtssequenzen. Durch die konzeptionelle Verknüpfung von Unterrichts- und Freizeitangebot – das zum Zeitpunkt der Datenerhebung 2007 leider noch nicht klappte - wird versucht, auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen zu reagieren und die Sozialisationsaufgaben, die sich in den innerschulischen Bereich verlagert haben, aufzufangen. Wie im Unterrichtskonzept der Jean-Jaurès-Schule festgeschrieben, versteht sich die Schule als Lebensraum mit Arbeitspensum, Freizeitangebot und Ruhepausen, in dem Leben und Lernen miteinander verknüpft werden, und nicht nur als Lernort mit Betreuungsangebot. Das Konzept der Jean-Jaurès-Schule könnte man von den Grundgedanken her mit dem Leitbild der „*Erfahrungsschule*“, wie sie bereits in den Veröffentlichungen des Pädagogen Harmut von Hentig (1993) dargestellt wurden,

²⁰ PIRLS - Studie = *Progress in International Reading Literacy Study*

vergleichen. Hartmut von Hentig definierte damals die „*Erfahrungsschule*“ als einen pädagogisch gestalteten Lebens- und Erfahrungsraum (Hentig von, 1993, S. 212).

Die Lehrer verfügen über sehr viel Erfahrung im Unterricht und konnten bis zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits viele ihrer pädagogischen Ziele und Ideen umsetzen. Der sozialpädagogische Bildungsbereich steht dagegen noch in der Entwicklungsphase. Vor allem dieser Bereich konnte, aufgrund der fehlenden Berufserfahrungen des Personals, krankheitsbedingten Personalausfällen und einem fehlenden Freizeitgrundkonzept, nicht weiter entwickelt werden

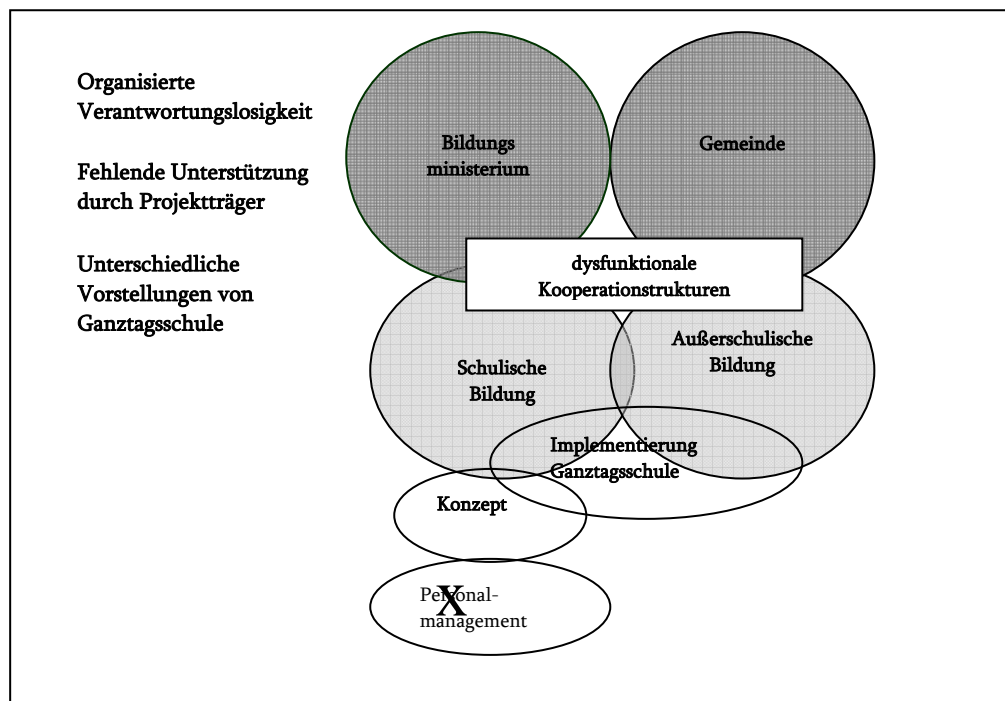
Die Datenanalyse machte allerdings auch deutlich, dass die Kommunikationsstrukturen nicht entwickelt und die Kooperationsstrukturen - sowohl innerhalb des Schulpersonals, als auch zwischen dem Schulpersonal und der Gemeinde Esch/Alzette - angespannt sind. Ungelöste Schwierigkeiten des Schuljahres 2006 wiederholen sich im Schuljahr 2007. Teamentwicklung findet in der Schule kaum mehr statt. Die Daten, die im September 2007 beim Schulpersonal erhoben wurden, belegen, dass Schwierigkeiten auf der Beziehungsebene derzeit dominieren. Das Jean-Jaurès-Team hat noch keine passenden Werte und Normen für die Zusammenarbeit gefunden.

Buhren & Rolff (2002, S, 123f.) unterscheiden in der Teamentwicklung von Schulen zwischen der Beziehungs- und der Sachebene²¹ und benennen diese Problematik von Schulen als „*Titanic Phänomen*“. Das Bild drückt aus, dass die Sachebene, die die Bereiche Ziele, Technologie, Struktur, Fähigkeiten, Fertigkeiten und finanzielle Mittel umfasst, nur die Spitze des Eisberges ist. Der weitaus größere und gemeinhin unsichtbare Teil des Organisationslebens spielt sich unter der Oberfläche ab. Hier ist die Beziehungsebene angesiedelt, die sich kennzeichnet durch Einstellungen, Werte, Gefühle (Ärger, Furcht, Verzweiflung, usw.), Gruppennormen, Ängste, Konkurrenz, usw. Beide Ebenen stehen zueinander in wechselseitiger Beziehung.

Aus den Daten wurde deutlich, dass die Lösung von Problemen auf der Sachebene kaum mehr möglich ist, da die Spannungen auf der Beziehungsebene sehr stark sind. Nach Buhren & Rolff (2002) sind diese Konflikte immer ambivalent, da die Gruppen sich entweder auflösen (wie es teilweise in der Jean-Jaurès-Schule der Fall ist) oder aber das Team nach dem Konflikt wieder an Zusammenhalt gewinnt. Versucht man, die bisherigen Daten in einem Schaubild zusammenzufassen, so könnte man die derzeitige Schulstruktur folgendermaßen darstellen:

²¹ Die Unterscheidung von Beziehungs- und Sachebene geht ursprünglich auf die Theorien von Paul Watzlawick zurück.

Abbildung 8: Darstellung der disparaten Struktur der Ganztagschule



(eigene Darstellung, 2008)

Die Ganztagschule Jean-Jaurès zeichnet sich durch eine disparate Struktur, in der die unterschiedlichen Beteiligten und Betroffenen nebeneinander und nicht miteinander agieren. Ausgehend von den Überlegungen aus den Kapiteln 4.1. und 4.2., dass Ganztagschulentwicklung zugleich Unterrichts-, Personal- sowie Organisationsentwicklung bedeutet, dass der strategischen Ebene die Rolle der Leitung und der operativen Ebene schließlich die Aufgabe der Umsetzung zukommt, stellt man fest, dass die Rahmung des Schulversuches fehlt.

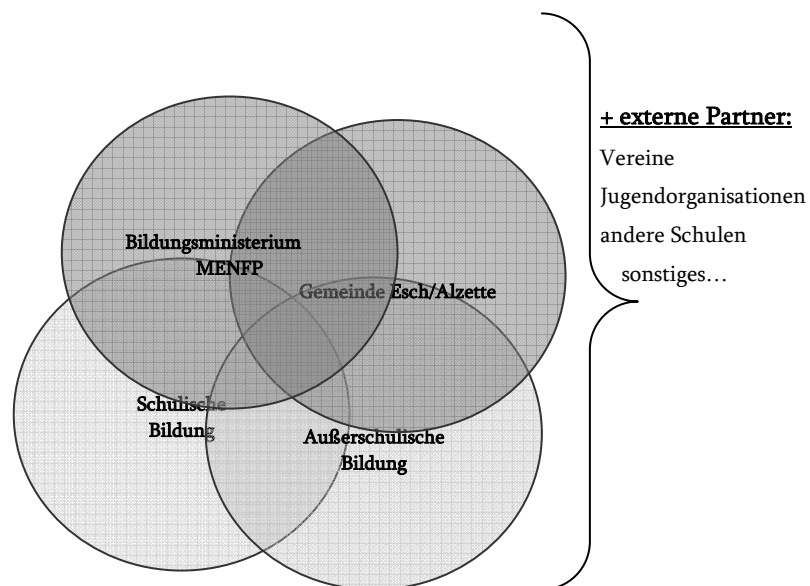
Fehlende Rahmung des Schulversuchs: Diese Rahmung müsste aus Vorgaben der Projektträger durch ein pädagogisches Leitbild und Soll-Erwartungen an das Schulpersonal formuliert werden (Höhmann, 2006). Das Leitbild mit dem zu erreichenden Ziel bildet seinerseits die Grundlage zur Formulierung der benötigten Ressourcen und Kompetenzen beim Schulpersonal sowie für die Definition der Rollen und der Verantwortlichkeiten im Schulentwicklungsprozess.

Unterschiedliche Definitionen von Ganztagschule: Es fehlt das Leitbild, ein Konsens zwischen allen Beteiligten und Betroffenen (auf operativer sowie strategischer Ebene) über das Selbstverständnis der Jean-Jaurès-Schule. Es scheint noch immer unklar zu sein, was die Jean-Jaurès-Schule sein soll. Man schwankt zwischen denen, die das Konzept der Ganztagsbildung und jenen, die das Konzept der Ganztagsbetreuung verfolgen. Die engagierten Lehrer vertraten die Idee einer Ganztagsbildung, Aussagen der Gemeindeverantwortlichen lassen sich eher im Sinne der Ganztagsbetreuung verstehen.

Das Begründungsmuster der Gemeindeverantwortlichen für die Jean-Jaurès-Ganztagsschule ist in erster Linie auf der familienpolitischen Ebene angesiedelt. Die Ganztagsschule Jean-Jaurès entstand aus dem politischen Willen heraus, Schule und nachschulische Betreuung (in so genannten *maisons relais*) miteinander zu vernetzen. Die ganztägige Betreuungsmöglichkeit soll zudem in der Stadt Esch/Alzette, in der der Bedarf an ganztägiger Betreuung sehr hoch ist, ein zusätzliches Angebot sein für Ein-Elternfamilien sowie Familien, in denen beide Elternteile berufstätig sind. Dieses Konzept der Ganztagsbetreuung, in dem die Kinder vom Unterricht in den Freizeitbereich überwechseln, bedarf auf Schulebene weniger Absprachen und Kooperationsstrukturen, als es das Konzept, das das Schulpersonal verfolgt, vorsieht. Die Ganztagsbetreuung entspricht eher der politischen Kompartimentierung im Bildungs- und Familienbereich.

Eine Ganztagsschule, die ihren Auftrag in der Ganztagsbildung sieht, braucht engere Kooperationsstrukturen. Die ganztägigen Schulformen verstehen sich als Reaktion auf veränderte Bildungsanforderungen. Im Folgenden wurde versucht, Ganztagsschule, die sich als Ganztagsbildung versteht, graphisch darzustellen:

Abbildung 9: Ganztagsschule als Ganztagsbildung



Ganztagsschule, die sich als Ganztagsbildungsstruktur versteht, kennzeichnet sich durch folgende Konzeptionsmerkmale (Appel, 2005; Holtappels, 2005):

- Der Erziehungsauftrag von Ganztagsschule versteht sich als **ganzheitliche Verantwortung**. Nicht nur die Qualität des Unterrichts spielt eine entscheidende Rolle, sondern die gesamte Konzeptionsstruktur wie: gesunde Ernährung, wohnliche Raumgestaltung, kulturelle Angebote, Freizeit- und Konsumerziehung, usw. Veränderte Erwerbs- und Familienstrukturen, der Aufschwung von Medien und Freizeitkommerz, der Rückgang von

Nachbarschaftsbeziehungen führen nach Holtappels (2005, S. 51) zur Ausdünnung sozialer Kontaktchancen und zur „*Verinselung*“ der Kindheit. Aus diesem Grund gewinnen Organisationsformen, wie die Ganztagschule, die soziale Kontakte stiften, Integration gewähren und soziales und interkulturelles Lernen ermöglichen, sowie Lern- und Freizeitangebote bereitstellen, an Bedeutung.

- Durch die **Vernetzung von Betreuungs- und Bildungsinfrastrukturen** (familienpolitische Begründung) wird versucht, auf den gesellschaftlichen Wandel und auf sozialisatorische Veränderungen der Bedingungen des Aufwachsens der Kinder zu reagieren. Die Funktion der Schule wird als gesellschaftlicher Beitrag zur erzieherischen Versorgung und in der Kompensation psychosozialer Problemlagen gesehen. Der Schule kommt nach diesem Verständnis ein erweiterter Bildungsauftrag zu.
- Die Bildungsorte außerhalb des Unterrichts gewinnen an Bedeutung. Der sozialpädagogische Bereich geht über das Verständnis von Betreuung hinaus. Er wird zum **Lernort** für die Kinder. Man spricht **von informeller/außerschulischer Bildung**.

Damit dieses Ziel verfolgt werden kann, bedarf es der Kooperation auf operativer und strategischer Ebene.

Fehlende Organisations- und Personalentwicklung: Vor allem auf der strategischen Ebene wurden die Fragen der kohärenten Organisations- und Personalentwicklung vernachlässigt. Zur systematischen Planung und Durchführung einer Ganztagsbildungskonzeption sind innerhalb des Schulpersonals klare Rollen und Zuständigkeiten der einzelnen Personen erforderlich. Der strategischen Ebene, die entscheidungs- und weisungsberechtigt ist, Ressourcen verwaltet und die Personalpolitik bestimmt, kommt die Aufgabe des Personalmanagements der Ganztagschule zu; darin stimmen sowohl die Managementtheorien als auch die Erkenntnisse aus der Ganztagschulentwicklungsforschung überein (Schwarz & Purschert et. al., 2005; Argyris & Schön, 2002; Buhren & Rolff, 2002; Höhmann, 2006; Appel, 2004). Auch Erfahrungen mit dem Personalmanagement aus dem Kindertagesstättenbereich können aufschlussreich sein (Larrà & Cleuvers, 2005). In der Organisation Schule gibt es eine Interdependenz individueller und institutioneller Entwicklung (Biermann, 2007). Die Kooperation der strategischen mit der operativen Ebene ist daher grundlegend.

Der Begriff Personalmanagement fasst nach Gehrman & Müller (1999) folgende Aufgaben zusammen:

- Personalentwicklung
- Leistungsmanagement

- Mitarbeiter-Motivation / Belohnungssysteme
- Fort- und Weiterbildung

Zur Personalentwicklung und zum Leistungsmanagement gehören nach Gehrman & Müller (1999) die termingerechte Besetzung frei werdender Stellen, die gezielte Einpassung in die Betriebsabläufe, sowie die Formulierung klarer Leistungserwartungen die ausdrücken, was der Beitrag zur Ganztagschule sein soll. Nach Gehrman & Müller kann die komplexe Praxis und die bestehende Verwirrung bezüglich der Anforderungen verringert werden durch deutliche Richtlinien und Grenzen. Gerade für die Jean-Jaurès-Schule wären erkennbare Organisationsstrukturen wichtig, die eine fachlich kompetente Praxis ermöglichen und gleichzeitig den dafür notwendigen Handlungsspielraum für die Mitarbeiter sicherstellen (Gehrman & Müller, 1999). Jeder Mitarbeiter hätte in dieser Organisationsstruktur klare Zuständigkeiten, überschaubare Kommunikationswege und Arbeitsgruppen mit je nach Erfordernis wechselnden Gruppenstrukturen. Diese Form der Zusammenarbeit würde dazu beitragen, die Arbeit auf der Schulebene effektiver zu machen und der Übermüdung beim Schulpersonal vorzubeugen, das derzeit ja neben der Unterrichts- und Freizeitentwicklung zugleich auch für das Personalmanagement und somit für die gesamte Schulentwicklung zuständig ist.

Organisierte Verantwortungslosigkeit und paralyisierende Strukturen: Die Datenanalyse hat deutlich gemacht, dass die Schulentwicklung, die die Fragen der Organisations- und des Personalmanagements umfasst, von der strategischen auf die operative Ebene verlagert wurde. Gleichzeitig aber wurden der operativen Ebene Entscheidungs-, bzw. Mitentscheidungsberechtigungen vorenthalten.

Diese unklaren Rollen, Ziele und Zuständigkeiten kann in dem Begriff der *organisierten Verantwortungslosigkeit* (Klenk & Hoursch, 2006; Kerstan & Spiewak, 2001, Lück-Filsinger, 2006) erfasst werden und beschreibt somit zutreffend die aktuelle Situation, in der sich die Jean-Jaurès-Schule befindet. Gemeint ist damit, dass eigentlich jeder und dennoch keiner sich verantwortlich für den Schulversuch fühlt und die Ursache der Fehler und Probleme immer beim Anderen gesucht werden. Klenk & Hoursch (2006, S. 36) sprechen im Managementbereich von der „*entpersonalisierten Verantwortung*“, die ihrer Meinung nach zur Orientierungslosigkeit und Destabilisierung von Systemen, in diesem Fall der Schule führen. Führung braucht jedoch, nach Klenk & Hoursch, Vertrauen, denn ohne Vertrauen kann nicht geführt werden. Besonders die Destabilisierung des Systems Ganztagschule wird durch die systematischen Krankmeldungen und die Fluktuation im Personalteam der Schule ersichtlich.

Dass Ganztagschule weitaus mehr ist als Unterrichtsentwicklung wird wohl zum Leidwesen der Kinder spätestens deutlich mit der schleichenden Unzufriedenheit des Schulpersonals sowie durch die Personalfuktuation im Schulteam. Gehrman und Müller (1999, S. 85) sprechen von der „*inneren Kündigung*“ der Mitarbeiter und meinen damit, dass die Mitarbeiter schließlich ihr Engagement aufgeben, dass sie beschließen,

sich nicht mehr aufzuregen und dass sie ihre Arbeitsstunden nunmehr lediglich absitzen.

5.7. Prozessevaluation: Die Entwicklung der Ganztagschule im Zeitraum 2007 bis 2008

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse aus den beiden Tagebuchehebungen vorgestellt. Einerseits dokumentieren die Tagebücher alltägliche, wie auch generelle Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Schulversuchs. Andererseits werden auch Handlungen und Lösungswege dokumentiert, auf die das Personal im Umgang mit diesen alltäglichen Schwierigkeiten zurückgreift.

Da der Schulentwicklungsprozess sehr dynamisch ist, war es besonders sinnvoll, zwei Erhebungszeitpunkte anzusetzen, um Veränderungsprozesse in der Schule systematisch zu erfassen. Konsequenterweise sollen die Befunde nicht vorschnell generalisiert werden. Sie beanspruchen nur erst ihre Gültigkeit im Kontext der entsprechenden Erhebung.

5.7.1. Methode und Datengrundlage

Wie bereits im Methodenteil (Kapitel 3.4.) des vorliegenden Berichtes dargestellt, hat das Tagebuch seinen Ursprung in der Aktionsforschung²² und wird eingesetzt für die systematische Untersuchung der beruflichen Situation (Altrichter & Posch, 2007). Tagebücher sind alltägliche Schriftstücke, die in chronologischer Datierung das persönliche Erleben des Autors über einen kürzeren oder längeren Zeitraum festhalten. Es handelt sich daher um eine Forschung die von den Betroffenen selbst durchgeführt wird. (Altrichter & Posch, 2007). Sie sind ein Ausdruck der Reflexivität der professionellen Akteure.

Das Ziel von Tagebucheinträgen ist im Rahmen dieser Evaluation ein Doppeltes: Zum einen sind die Tagebücher wichtige Datenquellen, um den Entwicklungsprozess der Schule zu dokumentieren. Zum anderen wird das Schulpersonal durch die gewählte partizipative Vorgehensweise in die Evaluation aktiv miteingebunden.

▪ Erhebungszeitraum und -methode

Die Datenerhebung mittels Tagebuch erfolgte während zweier Zeiträume:

- Erster Erhebungszeitraum: 1.– 26. Oktober 2007
- Zweiter Erhebungszeitraum: 1.-30. Juni 2008

²² Aktionsforschung wird manchmal auch als Synonym zu dem Begriff der Handlungs- und Praxisforschung verwendet.

Gemeinsam mit dem Schulpersonal war im Vorfeld abgestimmt worden, wie regelmäßig das Tagebuch verfasst werden sollte. Es wurde sich auf einen Tagebucheintrag pro Woche geeinigt, zum einen, damit die Evaluation sich nicht störend auf die Arbeit auswirkt, und zum anderen, um die Datenfülle einzugrenzen. Die beiden Erhebungszeiträume betragen jeweils einen Monat.

Um die Vergleichbarkeit der Daten der zwei Erhebungszeiträume zu gewährleisten, wurden die Themenbereiche des Tagebuches vorgegeben: Erhoben wurden sowohl Daten zum Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft und Formen der Differenzierung des Unterrichts, gleichzeitig aber auch Daten, die die Kooperationsstrukturen von allen Betroffenen auf unterschiedlichen Ebenen (Schule, Schulkommission, usw.) betreffen. Eine Kategorie „weitere Anregungen“ war vorgesehen, damit das Schulpersonal zusätzlich Erfahrungen und Erkenntnisse aufschreiben konnte, die in keine andere Kategorie eingeordnet werden konnten.

Die beiden folgenden Schaubilder zeigen die Vorlagen für die Tagebücher, welche sowohl von den Lehrern als auch den Erziehern verfasst wurden:

Abbildung 10: Tagebuchvorlage für die Lehrer und die Erzieher

Tagebuch Lehrer	Tagebuch Erzieher
<p><i>Bitte nehmen Sie sich <u>jede Woche etwas</u> Zeit um die folgenden Fragen zu beantworten. Vielen Dank</i></p> <p>Datum: _____ Zyklus: _____</p> <p>Wichtige Ereignisse in dieser Woche:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Unterricht//Ateliers</p> <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wichtige Ziele im Unterricht ? <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konnten die Ziele erreicht werden? Warum ja? Warum nicht? <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie, Wo versuchen Sie die Ziele der Schule umzusetzen: individuelle Förderung, persönliche Entfaltung, usw. <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erkenntnisse: <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideen, Pläne: <p>_____</p> <p>Kommunikations- und Kooperationsklima</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie verlief die Kommunikation/Kooperation? (im Team, Eltern, Gemeinde...) <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Probleme gab es: <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideen für die Verbesserung: <p>_____</p> <p><i>Weitere Anmerkungen:</i></p> <p>_____</p>	<p><i>Bitte nehmen Sie sich <u>jede Woche etwas</u> Zeit um die folgenden Fragen zu beantworten. Vielen Dank</i></p> <p>Datum: _____ Ort: (im Zyklus, im Zeitungsatelier, beim Turnen, ...): _____</p> <p>Wichtige Ereignisse in dieser Woche:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Unterricht, Ateliers, außerschulischer Bildungsbereich</p> <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wichtige Ziele? <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Konnte das Lernziel erreicht werden? Warum ja? Warum nicht? <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie, Wo versuchen Sie die Ziele der Schule umzusetzen: individuelle Förderung, persönliche Entfaltung, usw <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Erkenntnisse <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideen, Pläne: <p>Kommunikations- und Kooperationsklima</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wie verlief die Kommunikation/Kooperation? (im Team, Eltern, Gemeinde...) <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Probleme gab es: <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ideen für die Verbesserung: <p>_____</p> <p><i>Weitere Anmerkungen:</i></p> <p>_____</p>

Die zwei Erhebungszeiträume waren vor allem von Veränderungen auf personeller Ebene geprägt. Die ersten Tagebücher wurden teilweise von anderen Lehrern und Erziehern verfasst als die zweiten, da das Personal zu mehreren Zeitpunkten in der Schule wechselte.

Dennoch gehen aus den Tagebüchern die Prozesse und Themen hervor, die den Schulalltag während des Erhebungszeitraumes bestimmten. Umsetzungsschwierigkeiten sowie Verbesserungspläne des Schulpersonals konnten gesammelt werden.

▪ **Teilnehmer an der Tagebucherhebung**

Die Erhebung mittels Tagebuch richtete sich an das gesamte Schulpersonal (Lehrer und Erzieher, die fest in der Schule arbeiten). Einige verweigerten jedoch die Teilnahme. Dies hat womöglich zwei Gründe: Erstens, gab es im Schulteam einige Personen, die sich in der Ganztagschule nicht wohl fühlten und in dieser auch grundsätzlich nicht mehr weiterarbeiten wollten. An der Evaluation der Schule waren diese Personen somit auch nicht interessiert. Zweitens, arbeiteten jeweils Ersatzlehrer oder Ersatzerzieher in der Schule. Sie waren nur zeitweise dort tätig und wollten bzw. konnten keine Tagebücher schreiben.

An der **ersten Tagebucherhebung (1.-26. Oktober 2007)** beteiligten sich 4 Erzieher und 8 Lehrer, von den 13 Personen insgesamt, die während des Erhebungszeitraumes fest in der Jean-Jaurès-Schule arbeiteten.

An der **zweiten Tagebucherhebung (1.-30. Juni 2008)** beteiligten sich insgesamt 4 Erzieher und 7 Lehrer von den insgesamt 16 Personen, die im Datenerhebungszeitraum in der Schule tätig waren. 88 Tagebücher lagen zur Auswertung vor²³.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse aus den Tagebüchern vorgestellt. Vorweg wird allerdings noch einmal kurz der Kontext vorgestellt, in dem die Daten erhoben wurden.

▪ **Zum Kontext der Tagebucherhebungen**

Gerade die Daten aus dem ersten Erhebungszeitraum im Oktober 2007 spiegeln die Dynamik im Entwicklungsprozess der Schule wieder. Besonders der sozialpädagogische Bereich verläuft in diesem Moment eher chaotisch und unstrukturiert (siehe Kapitel 5.5). Drei neue Erzieher bzw. Sozialpädagogen und zwei Lehrer haben im Schulteam die Personen ersetzt, die im Juli 2007 gekündigt hatten. Anders, als bei den Lehrern (erster Arbeitstag am 15. September 2007), begann das Anstellungsverhältnis für die Erzieher mit etwas Verzögerung, nämlich erst am 1. Oktober 2007, als mit der ersten Tagebucherhebung begonnen wurde. Wie bereits im Kapitel 5.5.3 dargestellt, wurde von der Gemeinde Esch/Alzette, trotz anders laufender Vereinbarung mit dem Schulpersonal, versäumt, das Erzieherpersonal frühzeitig einzustellen. Sowohl neue Erzieher als auch neue Lehrer mussten zu diesem Zeitpunkt in den Tagesablauf der Ganztagschule eingearbeitet werden. Die Tagebucherhebung

²³ Nicht alle Teilnehmer hatten jeweils 4 Tagebücher pro Erhebung geschrieben.

lief jedoch wie geplant am 1. Oktober 2007 an. Dies hatte zweierlei Konsequenzen auf die Tagebuchehebung:

- Zum einen wurden Personalfragen, Einarbeitung ins Schulteam und Spannungen im Schulteam zu den dominierenden Themen in den Tagebüchern.
- Das ‚neue‘ Schulpersonal – insbesondere die Erzieher - wussten nicht viel in den Tagebüchern zu berichten. Dies erklärt den Umstand, dass die neuen Erzieher und Lehrer quantitativ weitaus weniger Text produzierten, als dies bei den anderen Personen, die schon seit dem Schuljahr 2006 in der Schule arbeiteten, der Fall ist.

Die zweite Tagebuchehebung fand im Juni 2008 statt. Zu diesem Zeitpunkt wurde in der Schule die Ferienkolonie an der belgischen Küste in „De Haan“ organisiert. Auch das Schulfest, welches jährlich im Juli stattfindet, wurde vorbereitet. Daher waren in den Tagebüchern immer wieder Informationen zum Verlauf oder Probleme bei den Vorbereitungen der Kolonie und des Schulfestes zu finden.

Im Vergleich zur ersten Datenerhebung lassen die Einträge in den zweiten Tagebüchern auf eine zuversichtlichere Stimmung im Team schließen:

- Die Personalfuktuation hatte sich etwas beruhigt. Zwei der Mitarbeiter, die erst im Oktober 2007 ihre Arbeit in der Schule begonnen hatten, hatten diese bereits etwa nach drei Monaten (nach wochenlangen Krankschreibungen) wieder verlassen. Zumindest das Ersatzpersonal hatte sich, so die Tagebücher, währenddessen gut in die Schule integriert und arbeitet zu diesem Zeitpunkt „fest“ als Ersatzpersonal in der Schule.
- Insbesondere das Lehrpersonal hatte neue Wege im Umgang mit den Disziplinschwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler eingeschlagen. Für „schwierige“ Kinder waren erste Maßnahmen zur Förderung eingeleitet worden. Spezielle Fördergruppen waren eingerichtet worden und das Schulpersonal hatte an einer Weiterbildung im Bereich „Mediation“ teilgenommen, um effektivere Strategien im Umgang mit den streitfreudigen Schülerinnen und Schülern zu erwerben.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse aus den Tagebüchern der Lehrer und der Erzieher vorgestellt.

Hierfür wird zwischen unterschiedlichen Interaktionen unterschieden:

- Lehrer <-> Lehrer
- Erzieher <->Erzieher
- Lehrer <->Erzieher
- Lehrer <-> Kinder
- Erzieher <->Kinder
- Lehrer/Erzieher <-> Eltern

5.7.2. Lehrer-Lehrer-Interaktion

▪ Im Klassenteam

Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern funktionierte im Oktober 2007 unterschiedlich gut. So unterscheiden sich die Einschätzungen zur Qualität der Zusammenarbeit je nach Cycle und je nach Lehrergruppe. Die Beziehung zwischen den Lehrern, die seit 06/07 in der Schule arbeiten, ist anders, als die Zusammenarbeit jener, die erst seit 07/08 angestellt sind.

Um die Anonymität der Personen zu bewahren, wurden die Konflikte nicht einzeln beschrieben, sondern einfach aufgelistet:

- Einige Lehrer vermissen klare Strukturen, nach denen die Zusammenarbeit im Team organisiert wird. *„Die Kinder merken auch, dass das Klima im Klassenteam momentan nicht stimmt. Wir müssen versuchen dies schnellstens in den Griff zu bekommen.“* (Tagebuch 3)
- Von einigen Lehrern wird die Kommunikation im Team als *„gut“*, von anderen als *„angespannt“*, von anderen wiederum als *„schwerfällig“* beschrieben.
- Es gibt unterschiedliche pädagogische Vorstellungen zwischen den Lehrern über die Gestaltung des Unterrichts und im Umgang mit Disziplinschwierigkeiten bei den Kindern.
- Die Zusammenarbeit mit den Erziehern im Unterricht wird gleichzeitig als Chance aber auch als Belastung beschrieben, da die Arbeit der Erzieher unterschiedlich gut eingeschätzt wird.
- Besonders die Krankmeldungen bei den Erziehern gelten als belastend. Den Kindern fehlen dadurch feste Bezugspersonen.
- Das schulische Arbeiten mit den Kindern nach der Mittagspause wird als besonders schwierig beschrieben, da die Kinder sehr aufgedreht sind und vor allem mit ihren Schwierigkeiten unter sich beschäftigt sind.

Im Vergleich mit den Daten vom Oktober 2007, hatte sich die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern auf Klassenebene im Juni 2008 verbessert. Hierzu einige Beispiele: *„Im Team lief es meines Erachtens nach gut.“* (Tagebuch 13) *„Gut. Ich habe ein Kommunikations-Heft für mich und meine Teamkollegin, die auch Halbzeit arbeitet, angelegt.“* (Tagebuch 16) *„Im Lehrerteam arbeiten wir gut zusammen. [Name] arbeitet mit sehr viel Engagement. Sie hat sich gut eingearbeitet, ist kommunikativ... „* (Tagebuch 23)

Dennoch wird der häufige Personalwechsel im sozialpädagogischen Bereich beklagt, da dieser sich auch auf die Organisation und die Zusammenarbeit der Klassenteams auswirkt. Die Konsequenzen des ständigen Personalwechsels im Erzieherteam werden im Tagebuch eines Lehrers auf den Punkt gebracht: *„Den Ersatz-Educateur vum Ersatz-Educateur (deen bis Enn Juni hätt missen ersetzen) kënnt säit dem Méinden och net méi. Mär hunn also säitdem erëm e neien Educateur am Cycle [Zuel].“*

(Tagebuch 13). Ein Lehrer beschreibt, dass der Ersatzerzieher des Ersatzerziehers auch seit Montag fehlt. Seitdem würde wieder ein neuer Erzieher im Klassenteam arbeiten.

- **In der Lehrerconcertation**

Grundsätzlich läuft die Lehrerconcertation im Juni 2008, so die Angaben der Lehrer, relativ gut. Es wird jedoch bemängelt, dass es diesen Treffen an einer konkreten Verlaufsstruktur fehlt. Organisatorische Schwierigkeiten der Schule müssen geklärt werden und daher bleibt des Öfteren keine Zeit mehr, um die Unterrichtsgestaltung zwischen den drei Zyklen abzustimmen. Laut Tagebücher stand zum Beispiel die Gestaltung des Portfolios schon mehrere Male auf der Tagesordnung. Allerdings werden, so die Tagebücher weiter, in erster Linie allgemeine organisatorische Fragen und Schwierigkeiten diskutiert (siehe z.B. die Tagebücher 13, 17). *„Ech weess nët wou de Cycle [Nummer] an de Cycle [Nummer] de Moment a punkto Portfolio stinn. De Portfolio stung méi wéi eng Kéier um ordre du jour, mär sinn als Schoul awer ni richteg dozou komm eis iwwert dat Thema auszetauschen“* (Tagebuch 24). Die Lehrerconcertation dient zum Zeitpunkt der Datenerhebung fast ausschließlich dazu, organisatorische Fragen der Schule zu klären

5.7.3. Erzieher-Erzieher-Interaktion

- **Zusammenarbeit im Team**

Die Zusammenarbeit zwischen den Erziehern scheint besonders im Oktober 2007 sehr problematisch. Hierfür werden vom sozialpädagogischen Personal drei Ursachen gesehen:

- a) Die Einarbeitung der neuen Erzieher
- b) Uneinigkeit in den Arbeitsweisen und pädagogischen Zielsetzungen zwischen den Erziehern
- c) überdurchschnittlich häufige Krankschreibungen.

Das Erzieherteam wurde fast vollständig neu besetzt und bedurfte im Zeitraum der Datenerhebung zunächst einmal der Einarbeitung: *„Le fonctionnement de l'école est certainement perturbé par le fait que les trois éducateurs viennent de commencer à travailler au premier, les congés de maladie n'améliorent pas la situation.“* (Tagebuch 9) Die ohnehin schwierige Situation verschlechterte sich zunehmend dadurch, dass gerade die neuen Erzieher immer wieder krankheitsshalber ausfallen. So beschreibt z.B. eine weitere Person: *„No dem engen neien Educateur, ass elo deen aanere krank. Eis Ersatzleit sinn dëst Joer scho méi präsent gewiecht ewéi eis nei Educateuren. Dat ass jo net graad dinglech.“* (Tagebuch 12) Ähnlich wie in den Tagebüchern der Lehrer wird auch im Erzieherteam bemängelt, dass die neuen Mitarbeiter schlecht ausgewählt

wurden: *„Zu bemängeln ist immer mehr das Verhältnis zu zwei der neuen Erzieher. Beide können sich nur schwer mit dem Konzept der Schule identifizieren und haben Probleme, sich bei den Kindern bemerkbar zu machen.“* (Tagebuch 11) Die neuen Mitarbeiter passen, so die Tagebücher, nicht in das bestehende Team auf Grund divergierender Arbeitsweisen und Erziehungsvorstellungen.

Erschwert wird die ohnehin schwierige Situation dadurch, dass eine Person aus dem ursprünglichen Erzieherteam von 06/07 über einen längeren Zeitraum krankgeschrieben wurde. Somit musste noch eine weitere Person, welche Kenntnisse zu Schule und Kindern hatte, ersetzt werden. Stabilität im sozialpädagogischen Bereich ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung nicht gegeben, da so die Tagebücher, der sozialpädagogische Bereich fast ausschließlich von wechselndem Ersatzpersonal geleitet wird.

Besonders in den Tagebüchern vom Oktober 2007 geht die Hilflosigkeit bei der Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten für den Umgang mit dieser schwierigen Situation hervor: *„Sofort fallen mir nicht viele andere Ideen ein, wie man den neuen Erziehern mehr unter die Arme greifen könnte. Ich und die anderen erinnern sie [die neuen Mitarbeiter] an Sachen die sie vergessen haben oder bei Dingen bei denen sie sich noch nicht so sicher sind. Jedoch müssen sie auch Eigeninitiative entwickeln.“* (...) *„Vielleicht würde ihnen ein Blatt mit Stichwörtern helfen.“* (Tagebuch 11) Die unzugänglichen Vorschläge verweisen auch auf das Fehlen adäquater organisatorischer Steuerungsinstrumente.

Die Zusammenarbeit zwischen den Erziehern hat sich auch im Juni 2008 noch immer nicht verbessert. Aus den Tagebüchern geht hervor, dass dem sozialpädagogischen Personal noch immer Strategien fehlen, wie sie mit den schwierigen Situationen umgehen können. Sie machen sich hierfür größtenteils selber verantwortlich, da das Personal *„nicht am gleichen Strang zieht“*: *„Wann déi ganz Equipp net um selweschte Strang zitt, dann ass et schwéier esou Automatismen ze schafen.“* (Tagebuch 19) Es fällt immer wieder auf, dass schwierige Situationen aufgegriffen und diskutiert werden, konkrete Ideen zu einer nachhaltigen Verbesserungsstrategie fehlen allerdings. Hierzu ist auch in einem weiteren Tagebuch zu finden: *„Es ist unbedingt wichtig, dass wir anfangen, uns eine Richtlinie zu geben, an die wir uns alle halten. Dies ist, so glaube ich, ein Problem in unserem Team: dass wir nach einiger Zeit beschlossene Sachen vergessen oder nicht mehr so eng sehen. Dies sollte so schnell wie möglich in den Griff genommen werden, noch vor Beginn des nächsten Schuljahres.“* (Tagebuch 22)

Deshalb möchten die Erzieher in ihrem Team Verhaltensregeln festzulegen. Laut Tagebücher bestehen keine einheitlichen Verhaltensregeln und Methoden im erzieherischen Team. Dies führt nicht nur zu Konflikten im Team, sondern auch dazu, dass die Kinder die unklaren Richtlinien ausnutzen. Hierzu war im Tagebuch 19 beschrieben: *„Mär wäerten eis demnächst als Educateuren zesumme setzen, fir eng*

Kéier d'Regelen vun der Schoul nach emol unzegoen, an eist Verhaalen vis-à-vis vun de Kanner an och eventuell Sanktiounen ofzeschwätzen. Mä sinn eis schon méi laang bewosst, dass net jidderee schafft wéi deen aneren, an dass d'Kanner dat wëssen an ausnotzen. Dofir setze mir eis demnächst zesummen." (Tagebuch 19)

Umsetzungsschwierigkeiten werden insbesondere auf Grund von zwei Momenten wahrgenommen:

Kommunikations- und Kooperationsschwierigkeiten im Erzieherteam. Aus den Tagebüchern geht hervor, dass z.B. Aktivitäten (in diesem Fall war es ein Fußballturnier) nicht genügend abgesprochen und systematisch vorbereitet werden. Beim damaligen Fußballturnier führte dies dazu, dass das Personal nicht nur die Übersicht über das Turnier verlor, sondern auch das Turnier im Streit zwischen den Mannschaften der Kinder endete. *„So kam es, dass gegen Ende, als die Kinder von den Eltern abgeholt werden sollten, man nicht genau wusste, wo diese sich zurzeit befinden.“* (Tagebuch 22) Auch die *„Absprachen mit den anderen Schulen waren schlecht.“* (Tagebuch 22). Aus dieser Erfahrung wurde zurückbehalten, dass derartige Aktivitäten zukünftig besser geplant und vorbereitet werden müssen.

Es fehlen gemeinsame Handlungsmethoden beim erzieherischen Personal. Gemeint ist hiermit das Fehlen an gemeinsamen Verhaltensmustern: *„Bei dem einen Erzieher darf das Kind etwas tun z.B. was es bei einem anderen nicht darf. Es ist unbedingt wichtig, dass wir anfangen, uns eine Richtlinie zu geben, an die wir uns alle halten.“* (Tagebuch 22) Es wird bemängelt, dass innerhalb des Schulpersonals keine einheitliche Vorstellung über die Regeln in der Schule bestehen. Auch hier wird wieder der Bedarf gemeinsamer Richtlinien zum Ausdruck gebracht: *„Et muss eng kloer Linn an dat Ganz kommen.“* (Tagebuch 20)

5.7.4. Lehrer-Erzieher-Interaktion

Das Klima im gesamten Kollegium wird im Oktober 2007 von den Lehrern als „belastend“ und „nervenaufreibend“ beschrieben. Nach Angaben der Lehrer fehlen zwischen den Lehrern und Erziehern gemeinsame Strukturen für die Organisation des Alltags: Es wird in den Tagebüchern von fehlenden Regeln berichtet sowie davon, dass auch Absprachen nicht eingehalten werden. Das Krisenmanagement dominiert den Alltag und daher bleibt den Lehrern keine Zeit mehr übrig, das pädagogische Konzept der Schule weiterzuentwickeln. Während Absprachen auch noch in einigen Cyclen einigermaßen gut zu funktionieren scheinen, so scheint die Organisation des Schullalltages immer schwieriger. Dies auch nicht zuletzt aus dem Grund, weil drei neue Erzieher/Sozialpädagogen und drei neue Lehrer zum gleichen Zeitpunkt und ohne Vorbereitungsmöglichkeit ihre Arbeit in der Schule aufgenommen haben. Das neue Personal (Lehrer und Erzieher) benötigte, nach

Angaben der Lehrer, viel Unterstützung, da sie zum einen das System Ganztagschule, andererseits aber auch die Kinder und das bestehende Team zunächst erst einmal kennen lernen mussten. Damit der Tagesablauf reibungslos stattfinden kann, unterstützen die Personen, die schon länger im System Ganztagschule arbeiten, das neue Personal. So beschreibt eine Person im Tagebuch *„Nur wenn jeder seinen persönlichen Teil an Verantwortung innerhalb eines Teams übernimmt, kann ein solches Unternehmen funktionieren, geschieht dies nicht, so hat dies negative Auswirkungen auf alle Mitglieder.“* (Tagebuch 8)

Über die Qualität der Zusammenarbeit innerhalb des gesamten Kollegiums, wurde in den zweiten Tagebüchern **im Juni 2008** nicht oft und nicht sehr viel berichtet. **Thematisiert wurde jedoch, dass die Zusammenarbeit zwischen dem schul- und sozialpädagogischen Bereich noch immer nicht sonderlich gut funktioniert.** Im Tagebuch 23 wird dies folgendermaßen beschrieben: *„Mit dem Team der Educateurs gibt es immer noch keinen konstruktiven Austausch. Ihre Sichtweise auf die Arbeit ist nicht die von den LehrerInnen. In Gesprächen kommt dies manchmal heraus. Wir haben den Weg noch nicht gefunden. Da wir immer noch mit einem Ersatz-Educateur funktionieren, gibt es keine Beständigkeit.“*

Da die Zusammenarbeit zwischen schul- und sozialpädagogischen Bereich nach Aussagen der Lehrer nicht gut funktioniert und es den Erziehern/Sozialpädagogen nach wie vor an einem pädagogischen Konzept fehlt, stand bei den Lehrern zum Zeitpunkt der Datenerhebung die Frage im Raum, ob die Erzieher/Sozialpädagogen während einer bestimmten Zeit nicht mehr im Unterricht arbeiten sollen. Die Lehrer versprechen sich hiervon, dass die Erzieher/Sozialpädagogen diese Zeit nutzen könnten, um an ihrem Konzept zu arbeiten. Der, nach Ansicht der Lehrer, gut gemeinte Vorschlag wurde allerdings von den Erziehern/Sozialpädagogen abgelehnt.

Die Kommunikation und Kooperation im Schulteam beschreiben die Erzieher im Oktober 2007 im Vergleich zu den Lehrern eher positiv, mit Begriffen wie *„hervorragend“* (Tagebuch 11), *„gut“* (Tagebuch 12), *„es gibt keine Probleme“* (Tagebuch 10); *„constructif et collaboratif“* (Tagebuch 9). Wie diese unterschiedliche Wahrnehmung der bestehenden Kommunikationsstrukturen zustande kommt, vermögen die Tagebücher jedoch leider nicht zu erklären. Da das Erzieherteam zu dem Zeitpunkt fast völlig ausgewechselt wurde, kann diese Verzerrung eventuell dadurch erklärt werden. Die Erzieher sind neu in der Schule und müssen sich zunächst einarbeiten und ihre Arbeitskollegen kennen lernen. Sie waren zu dem Moment einfach noch nicht in der Lage, Schwierigkeiten in der Schulorganisation und der Zusammenarbeit in den Teams zu erkennen.

Nur in zwei Tagebucheinträgen von Juni 2008 wurden Aussagen zur Qualität der Zusammenarbeit mit den Lehrern gemacht. Es wurde bemängelt, dass es immer wieder vorkommt, dass nie das gesamte Personal über Ereignisse informiert ist : *„Déi*

eng waren et, aner hunn sech guer net informéiert gefillt.“ (Tagebuch 22) In einem der Tagebücher wird z.B. beschrieben, dass die Erzieher einige Male vergessen hatten, die Lehrer über bestimmte Freizeitaktivitäten zu informieren (Tagebuch 19). Deshalb hatten diese Personen sich vorgenommen, zukünftig die Lehrer systematischer über ihre außerschulischen Aktivitäten zu informieren. *„Mär müssen méi eng Routine dra kréien, fir d’Enseignants och iwwer Außerschoulesches ze informéieren.“* (Tagebuch 19)

5.7.5. Lehrer-Kinder-Interaktion

- **Lern- und Disziplinschwierigkeiten**

Nach Angaben der Lehrer gibt es zwischen den Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Cyclen sehr große Leistungsunterschiede. Häufig wird von den Lehrern von Schwierigkeiten der Kinder im Fach Deutsch berichtet (Lesen, Sprechen und Textverständnis). Von fehlendem Lerninteresse der Kinder berichten ausschließlich die Lehrer aus einem Zyklus: In einem der Tagebücher stand zum Beispiel Folgendes: *„Et ass hoart ze gesinn dat d’Kanner déi nei am Cycle sinn, total verluer sinn. Hiert sozialt Verhalen ass generell schwierig ënnerteneen. A Punkto Schaffen, maache si keen Sënn, weder aus den Support’en, nach aus den Inhalter. Regeln müssen 100 000 mol widderholl ginn, ëmmer nees vun Neiem erkläert ginn.“* (Tagebuch 4) Ein großes Problem zeigt sich beispielsweise darin, dass verschiedene Kinder keine Hilfen annehmen wollen und einfach an schulischen Inhalten desinteressiert sind.

Auch der Arbeitsrhythmus der Kinder wird in diesem Zyklus als langsam und unselbstständig beschrieben. *„Das Arbeitstempo der Kinder ist langsam. Sie sind noch nicht daran gewöhnt, zügig zu arbeiten und ihre Zeit einzuteilen.“* (Tagebuch 1). Daher besteht das Ziel dieses Lehrers beispielsweise darin, dass die Kinder noch lernen müssen, zügig zu arbeiten.

Bei der Analyse der Tagebücher war weiterhin auffallend, dass fast alle Lehrer über Disziplinschwierigkeiten bei den Kindern berichteten. Ganz ernüchtert beschreibt z.B. ein Lehrer, dass er die Disziplinprobleme der Kinder nicht nur als sehr unangenehm und anstrengend empfindet, sondern dass die Kinder sich dadurch auch teilweise selber Gefahren ausliefern: *„Ech hunn immens d’Flemm well et net nëmmen onangenehm an ustrengend, mee och deelweis geféierlich ass.“* (Tagebuch 6) Konflikte zwischen den Kindern werden, nach Angaben der Lehrer, von einem Bereich in den anderen übertragen. Zurückzuführen sind diese Schwierigkeiten darauf, so die Tagebücher, dass es noch immer an gemeinsamen Regeln und Werten, einerseits zwischen dem Personal, und andererseits zwischen den Kindern fehlt. Es wird zum Beispiel davon berichtet: *„Mär sinn ons innerhalb vum Team net eens, wat d’Disziplin ugeet. Mär müssen op e Konsens kommen a mär müssen ons virun allem, all un dat*

selwescht halen, wa mer wëllen dass d'Kanner eng Kontinuitéit erliewen.“ (Tagebuch 6) Es wird allerdings bedauert, dass gerade das Kollegium keine gemeinsamen Regeln und Werte hat. Die Ursache wird im ständigen Wechsel des Schulpersonals gesehen. Eine Stabilität und Kontinuität kann, so das Zitat, dadurch nicht entwickelt werden.

Aus den Tagebucheinträgen der Lehrer von Oktober 2007 konnten folgende Verbesserungspläne zusammengetragen werden:

Die Förderung und Unterstützung der Kinder zu mehr autonomen Lernen und Arbeiten (eigene Recherchen anstellen, den eigenen Lernprozess gestalten, zügiges Arbeiten, Fehlen an Lernstrategien, usw.) sind zum Schulstart im September/Oktober 2007 zentrale Themen, die die Lehrer angehen wollen. Von daher bestehen die Ziele der meisten Lehrer im Zeitraum der Datenerhebung darin, Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen zu identifizieren, damit diese ihrem eigenen Leistungsniveau nach gefördert werden können. Hierzu ein Zitat aus Tagebuch 3: *„Eines meiner Ziele war es, die Kinder die besondere pädagogische Bedürfnisse haben, zu identifizieren und vor allem ihre Schwächen und Stärken einzuschätzen.“*

Die Lehrer versuchen die Schülerinnen und Schüler gezielt zu fördern. Lern- und spezielle Fördergruppen wurden eingerichtet zur Unterstützung der „schwachen“ Schülerinnen und Schüler. Auch die Wochenplanaufgaben sowie die Hausaufgaben werden dem Leistungsniveau des jeweiligen Schülers angepasst. Im Zeitraum der Datenerhebung konzentrierten sich die Lehrer hauptsächlich auf die Identifizierung der Stärken und Schwächen der einzelnen Schüler.

Klassenräte wurden eingeführt zur Besprechung der Konflikte zwischen den Kindern. Der Klassenrat hat einen festen Platz im Stundenplan. In einem speziell hierfür vorgesehenen Briefkasten werden im Vorfeld die Themen gesammelt, die die Kinder im Klassenrat besprechen wollen.

Die heterogene Schülerschaft und deren weitgefächerte Problematiken (Verhaltensauffälligkeiten, Disziplinschwierigkeiten, Lernschwächen usw.) sind auch die zentralen Themen in den Tagebüchern, die im Juni 2008 von den Lehrern verfasst wurden. Es wird, laut Tagebücher, sehr viel Zeit in die Suche nach Möglichkeiten investiert, um den Kindern zu helfen. Unterrichtliche Ziele bleiben jedoch auf der Strecke, da Verhaltensschwierigkeiten im Mittelpunkt des Alltages stehen. Ein Lehrer beschreibt etwas resigniert: *„Am Mëttelpunkt stinn virun allem d'Schwieregkeeten déi mir mat enger Rei Kanner hunn (wéi kënnen mir hinnen weiderhëllefen) ? (...) [Wéi kënnen mir] d'Kanner iwwehapt un d'Schaffen kréien?“* (Tagebuch 24) Der Lehrer stellt die Frage in den Raum, wie „schwierige“ Kinder überhaupt zum Lernen motiviert werden können.

Immer wieder wird von Vorfällen aus dem Unterricht berichtet. Es sind Beispiele von verhaltensauffälligen Kindern, die dem Unterricht nicht folgen können: Laut Berichte ist es beispielsweise einem der Kinder unmöglich, während des Unterrichtes sitzenzubleiben und zuzuhören. Stattdessen wirft es sich in der Klasse zu Boden. Bei dem zweiten Beispiel handelt es sich um ein Kind, das in der Schule regelmäßig schläft. In beiden Fällen arbeiten die Lehrer mit Sozialarbeitern der Gemeinde Esch und speziellen Einrichtungen zusammen. Bei einem weiteren Beispiel beschimpft und schlägt das Kind den Lehrer. Derartige Situationen erfordern Interventionen, die allerdings viel Zeit in Anspruch nehmen. Aus den Tagebüchern geht weiterhin eine gewisse Hilflosigkeit der Lehrer im Umgang mit diesen Kindern hervor.

- Beispiel 1) „Den [Name] kann net méi setzen, hien geheet sech während de Stonnen op de Buedem. No all eisen Démarchen (assistante sociale, PAMO²⁴, Psychologin vun der Escher Gemeng) waarde mer datt him endlech gehollef gött. Hien ass schon säit Méint eng Gefor fir sech selwer an déi aner (...).“
- Beispiel 2) „Den [Name] schafft net, ass doudmidd (d'lesch Woch huet hien bis 10 Auer fest an der Bibliothék geschloof, dat war net fir d'éischt). Kritt an engem Mueren 4 Zeilen geschriwwen, huet näischt an der Rei. Ech weess do net méi weider. Hunn d'Situatioun nach eng Kéier gemellt, am September soll en Uerteel vum Jugendgericht getraff ginn. Dat schleeft schon ee Joer.“ (Tagebuch 24)
- Beispiel 3) „Eines der Kinder hat in meiner Abwesenheit meine Teamkollegin beschimpft und geschlagen.“ (Tagebuch 16)

Die Interventionen der Lehrer häufen sich. Sie intervenieren auf mehreren Ebenen gleichzeitig und erstatteten Meldung: „Mir haten innerhalb vun den 2 leschten Wochen erëm Gespréicher an/oder Versammlungen matt: assistantes sociales, 5 Mammen, PAMO, CHL²⁵.“ (Tagebuch 15) Dies bringt mit sich, dass die Lehrer (in einigen Zyklen mehr als in anderen) nur sehr langsam mit dem Unterrichtsstoff weiterkommen.

Auch im Monat Juni 2008 konzentriert sich die Aufmerksamkeit der Lehrer auf die Unterstützung und Förderung der Kinder. Differenzierung des Unterrichts: Sie möchten den Unterricht noch besser dem Bedarf der Kinder anpassen.

Hierbei gehen sie unterschiedliche Wege. Es wird versucht, den Unterrichtsstoff so weit wie möglich dem Leistungsniveau des Kindes anzupassen. Außerdem wird das Arbeiten in kleinen Gruppen gefördert: „Nous permettons aux élèves, à certains moments, de travailler en petits groupes.“ (Tagebuch 13)

Bei den besonders schwierigen Kindern, hat die eins zu eins Betreuung auch Früchte getragen. „Es ist zu erwähnen, dass die eins zu eins Betreuung, die wir bei einem Kind versucht haben, sehr positive Auswirkungen bis jetzt hatte und dem Kind auch viel geholfen hat.“ (Tagebuch 13)

²⁴ PAMO = therapeutisches Zentrum: Projet d'Action en Milieu Ouvert

²⁵ CHL = Krankenhaus : Centre Hospitalier Luxembourg

Folgende Verbesserungspläne konnten aus den Einträgen vom Juni 2008 zusammengetragen werden.

Tägliches 15 minütiges Verben lernen während der Hausaufgabenbetreuung. Es wurde eine neue Regel eingeführt: Jeden Tag sollen die Kinder vor Beginn ihrer Hausaufgabenbetreuung während 15 Minuten französische Verben einüben. (Tagebuch 21)

Angebot eines speziellen Förderkurses für Kinder mit vielfältigen Lernschwierigkeiten. Da viele Kinder „enorme“ (Tagebuch 23) Schwierigkeiten haben, möchten die Lehrer einen speziellen Förderkurs einrichten. Hier soll zukünftig systematisch und zusätzlich zu den Tutoratsgruppen in kleinen Gruppen gearbeitet werden. Davon wird sich stärker zielorientiertes Arbeiten versprochen. Zum Datenerhebungszeitpunkt wurde das Arbeiten mit den Kindern für *besoins spécifiques* schon umgesetzt. Die Nutzung dieser Stunden soll jedoch fürs kommende Schuljahr 2008/2009 nochmals überdacht werden, nachdem erste Erfahrungen gesammelt werden konnten (Tagebuch 23).

Die Kinder übernehmen Verantwortung und gestalten ihren eigenen Lernprozess. Dabei ist es den Lehrern wichtig, dass alle, die sich am Unterricht beteiligen, an einem Strang ziehen und im ständigen Austausch stehen. Gerade in einer Ganztagschule, die ein gemeinsames Projekt darstellt, sollten nach Meinung der Lehrer die gemeinsamen Ziele überdacht bzw. neu aufgestellt werden. Hierzu schreibt ein Lehrer: *„D’Kanner müssen esou fréi ewéi méiglech fir hiert eegent Liewen verantwortlech sinn, an aktiv um perséinlechen Léierprozess bedeelegt sinn. Grad an eiser Schoul, matt engem gemeinsame Projet misst dat nach méi ze spieren sinn. Măr müssen déi Gespréicher erëm féieren am ganze Grupp an gemeinsam Ziler iwwerdenken an nei opstellen.“* (Tagebuch 24) Insbesondere in einem Cycle, wo viele Kinder mit Schwierigkeiten anzutreffen sind, soll neu organisiert werden. *„De Cycle [Nummer] brauch d’nächst Joer eng ganz extradifferenzéiert Organisatioun fir all Kand, dorun si mer am Gaang ze plangen.“* (Tagebuch 17)

Einheitliche Gestaltung der Portfolios für alle Zyklen. Aus den Tagebüchern geht weiterhin hervor, dass unbedingt die Gestaltung des Portfolios überarbeitet werden muss. Mündliche Absprachen und Aufteilung der Aufgaben reichen nicht mehr aus. Gemeinsam sollen neue Wege der gemeinsamen Ausarbeitung, aber auch neue Wege der Gestaltung überlegt werden. *„D’Form vum Portfolio muss iwwerduecht ginn. Et ass z.B. schwéier, mëndlech Aufgaben festzehalen, mär müssen eis zesummen nei Weeër ausdenken.“* (Tagebuch 24)

Die Kinder in ihrem Lernprozess ermutigen und deren persönliche Entfaltung unterstützen. Hier wurde das Beispiel genannt, dass besonders „schwache“ Kinder

dazu ermutigt werden, eigene Texte zu schreiben. Hierfür werden ihnen Hilfestellungen angeboten, sowohl von den Lehrern, als auch von den anderen Schülern. In einem Tagebuch steht hierzu: *„Oft fehlt es lernschwachen Kindern an Mut, eigene Ideen einzubringen, weil es ihnen als zu schwer vorkommt (...).“* (Tagebuch 16) Den Kindern sollte lediglich ein Rahmen gesetzt werden, innerhalb dessen sie jedoch inhaltlich freie Entscheidungen treffen können: Es werden ihnen zum Beispiel keine Inhalte vorgeben, sondern ihnen soll punktuelle Hilfestellung (z.B. in Form einer Wörterliste) gegeben werden (Tagebuch 18).

Weiterbildungen des Schulteams. Die Weiterbildung im Bereich „Mediation“ wurde als - für den Umgang mit schwierigen Situationen - sehr sinnvoll erachtet. *„Das Atelier Mediation ist eine Intervention, die wir als Schule angehen, damit die Kinder Wege für einen besseren Umgang miteinander und mit den Erwachsenen finden können. Ich sehe das Atelier auch als eine Bereicherung für mich an, da ich mir hierdurch gezielter Gedanken und Vorgehensweisen im Umgang mit schwierigen Situationen zurecht lege.“* (Tagebuch 23)

5.7.6. Erzieher-Kinder-Interaktion

- **Disziplinschwierigkeiten**

Immer wiederkehrendes Thema der Erzieher waren die **Disziplinschwierigkeiten der Kinder**. Aussagen, die immer wiederkehrten waren zum Beispiel: *„Die Kinder kennen keine Grenzen“*; *„es kommt immer wieder zu Streitereien“* (Tagebuch 11) oder: *„ich muss strenger werden“*, *„Imposer une certaine discipline aux enfants.“* (Tagebuch 10) Diese Art der Schwierigkeiten spiegelt sich dann auch in den pädagogischen Zielen wieder, die sich einige Erzieher gesetzt haben: Kooperation, Selbstvertrauen stärken, Frust-, und Konfliktbewältigung, soziales Benehmen erlernen (Tagebuch 11).

Auch im Juni 2008, sind die Disziplinschwierigkeiten wieder Thema in den Tagbüchern der Erzieher. **Diese Schwierigkeiten werden vor allem in Benehmen und sozialen Umgangsformen der Kinder verortet.** Der Umgang mit Gefühlen und Konflikten fällt den Kindern schwer: Besonders die Konflikte werden nach Angaben der Erzieher/Sozialpädagogen gerne mit Schlägen geregelt. Alternative Umgangsformen sind ihnen oftmals nicht bekannt. Hierzu ein Beispiel aus einem Tagebuch: *„Viele Kinder können nicht mit ihren Gefühlen umgehen, haben Schwierigkeiten, sie den anderen zu zeigen und auch auszudrücken. Konflikte können sie nur schlecht meiden oder selber lösen. Meistens enden diese mit Schlägen oder psychischer Gewalt.“* (Tagebuch 22)

Wie in einem weiteren Beispiel deutlich wird, richtet sich die Gewalt nicht nur gegen die Kinder, sondern auch gegen das erzieherische Personal. In diesen Fall berichtet ein

Erzieher/Sozialpädagoge davon, dass ein Kind die anderen Kinder geschlagen hat und anschließend auch ihn selbst. Zur eigenen Verteidigung und Beruhigung des Kindes hat der Erzieher/Sozialpädagoge sich auf dieses gesetzt: *„Den [Name] huet eng total Kris gemaach -> Kanner geschloen, mech vernannt a geschloen, sech selwer wéi gedoen. Ech hunn mech missen op hat setzen fir et ze berouegen.“* (Tagebuch 20)

Die Kinder verursachen viel Durcheinander in der Schule. Dabei wurden zwei Dinge beanstandet: Zum einen werden gebrauchte Gegenstände und Materialien nicht systematisch weggeräumt. Die Räume werden in einem chaotischen Zustand zurückgelassen (Tagebuch 19). Im Zeitraum der zweiten Tagebucherhebung ereignete sich ein weiterer Vorfall: dass nämlich ein Kind den Feueralarm in der Schule ausgelöst hatte (Tagebuch 20). Die Suche nach dem Kind, welches hierfür verantwortlich war, verlief schwierig.

- **Fehlende Gesamtstrategie für den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten und zur Förderung der Kinder**

Gerade die Disziplinschwierigkeiten und das soziale Benehmen der Kinder scheint schwierig: Zwar werden Ziele formuliert, wie z.B.: *„Kooperation, Selbstvertrauen, Frustrationsbewältigung, Konfliktbewältigung (...)"* (Tagebuch 11), allerdings wird in keinem der Tagebücher vom sozialpädagogischen Personal eine Strategie benannt, wie diese Ziele erreicht werden könnten. Äußerungen wie zum Beispiel: *„Soziales Benehmen muss unbedingt gefördert werden“* (Tagebuch 11); oder: *„Kindern beibringen, zu spielen, ohne Streit anzufangen“* (Tagebuch 10) lassen sich verschiedentlich finden. Weiterhin wird versucht, den Kindern beizubringen, dass sie ihre selber festgelegten Regeln zunächst selber einhalten müssen. Hier wird zum Beispiel geschrieben: *„Ich gehe z.B. sehr pingelig vor, wenn die Kinder sich nicht an die teilweise auch von ihnen aufgestellten Regeln halten, auch wenn es nur kleine Verstöße sind (...)"* (Tagebuch 11)

Gerade was die Förderung der Kinder angeht, fehlt es den Erziehern/Sozialpädagogen offensichtlich an Ideen, wie sie diese gezielt angehen könnten. In den Tagebüchern werden somit punktuelle Aktivitäten beschrieben, die die Erzieher mit den Kindern durchgeführt haben, z.B. zur Förderung der Kreativität. Ein langfristiges, gemeinsam erarbeitetes Konzept besteht jedoch zu diesem Zeitpunkt nicht. Hierzu ein Beispiel: *„Diese Woche ging es mir im kreativen Atelier darum, die Fantasie und Kreativität anzuregen. Dieses bin ich folgendermaßen angegangen: Die Kinder bekamen ein weißes Blatt Papier und Buntstifte, mit deren Hilfe sie auf die im Hintergrund laufende Musik malen sollten. Sie sollten ihre Gefühle, Eindrücke... die sie durch die Musik vermittelt bekamen, in einer Zeichnung wiederbringen. Hier kamen einige schöne Resultate hervor (...)"* (Tagebuch 11)

Während im Oktober 2007 kaum Ideen und Ansätze darüber zu finden waren, wie die Erzieher mit den Disziplinschwierigkeiten der Kinder umgehen könnten, waren dagegen erste Ansätze hiervon in den Tagebüchern vom Juni 2008 zu finden.

Tutorate wurden zwischen älteren und jüngeren Kindern eingeführt (allerdings klappte dies nicht so gut wie erhofft). Auf freiwilliger Basis konnten die Kinder aus Zyklus IV ein bis zwei Kinder aus Zyklus II zu bestimmten Zeiten betreuen. Interesse daran bestand nur bei den Mädchen, nicht aber bei den Jungen. Laut Tagebuch 19 nahmen die Mädchen mit viel Begeisterung an diesem Projekt teil. Diese anfängliche Begeisterung riss jedoch langsam ab, da, laut Tagebuch, die Kinder, denen geholfen werden sollte, sich als „schwierig“ herausstellten und die Hilfe der älteren Schülerinnen als zu selbstverständlich erachteten (Tagebuch 13).

Intensive Betreuung von sehr schwierigen Kindern. Wie anfangs dargestellt, gibt es einige sehr schwierige Kinder in der Jean-Jaurès-Schule. Ein Erzieher hat sich z.B. für eine fast eins-zu-eins Betreuung der Kinder entschieden. Dies insbesondere dann, wenn sich die Situation als schwierig erweist: *„An der Mëttesstonn setzen ech elo ëmmer beim [Name] um Desch. An diversen Situatiounen këmmeren ech mech méi intensiv just em hat.“* (Tagebuch 20)

Workshop zum Ausarbeiten von Regeln für die Kinder. Dienstags nachmittags wurde ein Workshop eingeführt, in dem die Kinder sich an der Ausarbeitung ihrer Regeln beteiligen können. Das Ziel besteht darin, dass die Kinder ihre Regeln mitbestimmen und daher auch mittragen. Diese Regeln sollen den Räumen der Schule angepasst und auch aufgehängt werden. Die Regeln sollen für alle, das heißt für die Kinder, das Schulpersonal aber auch das Ersatzpersonal sichtbar sein (Tagebuch 20).

Förderung der Schüler in den Ateliers. Gerade in den Ateliers wird versucht, die Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler zu entfalten und zu fördern. Im Skulpturatelier liegt der Fokus in der Förderung von grob- und feinmotorischen Fähigkeiten. Im Musikatelier werden soziale, kognitive und psychomotorische Fähigkeiten trainiert (Tagebuch 22), indem die Kinder ein Lied selber einstudieren und performen sollen.

Kinder erwerben alternative Konfliktbewältigungsstrategien durch Mediation. Obwohl die Ziele erst längerfristig zu erreichen sind, können, so einige Tagebücher, bei den Kindern schon Verhaltensänderungen festgestellt werden (Tagebuch 19). Die Kinder versuchen, Konflikte durch Reden zu schlichten, bzw. suchen Hilfe bei einer dritten Person (Erwachsener oder Schulkamerad). *„Unser Ziel, den Kindern zu vermitteln, dass man nicht immer seinen eigenen Willen durchbringen kann und manchmal auch verzichten muss oder nach einer anderen Lösung suchen muss, ist*

geglückt.“ (Tagebuch 22) Abzuwarten bleibt, so weiter das Tagebuch, inwiefern die Kinder auch zukünftig im Alltag die erlernten Methoden umsetzen.

Vielfältiges Material bietet Möglichkeiten zur Entfaltung von Kreativität. Laut Tagebücher können die Kinder der Jean-Jaurès-Schule auf viel Material zum Basteln, aber auch zum Spielen bzw. für sportliche Aktivitäten zurückgreifen. *„Jeden Tag haben die Kinder die Möglichkeit, frei zu basteln. Manchmal haben sie auch keine Ideen und sie nehmen sich ein Buch, wo sie sich etwas aussuchen. Hauptsache ist, dass sie mal versuchen, selbst klar zu kommen.“* (Tagebuch 14) Im Zeitraum der Befragung hatte die Schule Hoola-Hopp-Reifen bekommen, welche die Kinder auch in der Pause benutzen konnten.

5.7.7. Lehrer/Erzieher-Eltern-Interaktion

Über die Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern gab es Informationen in den Einträgen von zwei Erziehern. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist in einem Punkt besonders schwierig: Die Eltern lesen die Briefe nicht, die das Schulpersonal an sie richtet. Daher kommt es häufiger vor, dass Kinder nicht an bestimmten Aktivitäten teilnehmen können, da es ihnen an der entsprechenden Kleidung fehlt: *„Am Dienstag mussten 19 Kinder in der Schule bleiben und durften nicht schwimmen gehen, weil ihre Kleider dem Wetter nicht angepasst waren (...). Wir hatten in der Waldschule ein Ritterturnier organisiert und obwohl die Eltern per Brief gebeten wurden, die Kinder dem Wetter entsprechend zu kleiden, hatten viele Kinder keine regenfeste Kleidung.“* (Tagebuch 16)

Daher möchten sie zukünftig in den Briefen an die Eltern die benötigte Kleidung für ihre Kinder auflisten. Zudem wurde die Frage aufgeworfen, ob das Vorhandensein von regenfester Kleidung und Stiefeln als Regel festgeschrieben werden sollte. (Tagebuch 16)

Kernaussagen aus den Tagebüchern der Lehrer und der Erzieher

Die Arbeit in den Klassenteams, also im gemeinsamen Unterricht, funktioniert seit Juni 2008 relativ gut. Dies ist der einzige Bereich, in dem nach Angaben der Lehrer eine positive Veränderung stattgefunden hat.

Die anderen Bereiche blieben alle mehr oder weniger unverändert bezüglich ihrer Problematiken:

- Schwierigkeiten bereitet den Lehrern jedoch nach wie vor die gemeinsame Arbeit mit den Erziehern, sei es im Unterricht oder für die Schule.
- Generell fehlen noch gemeinsame Regeln, Werte und Vorstellungen darüber, wie die Ganztagschule funktionieren soll.
- Unverändert bleibt auch die Tatsache, dass sich die Schule wegen der Personal- und Organisationsschwierigkeiten nicht weiterentwickeln kann. Es bleibt den Lehrern keine Zeit mehr dafür übrig, das pädagogische Konzept sowie dessen Inhalte (siehe Portfoliogestaltung) zu optimieren.
- Unverändert sind auch die vielen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten der Kinder. Seit Oktober 2007 wurde hier allerdings viel Arbeit geleistet, um die Kinder optimal zu fördern und ihnen zu helfen. Zahlreiche Unterstützungs- und Fördermaßnahmen (z.B. spezielle Fördergruppen) wurden in der Schule eingerichtet.
- Die Elternarbeit bereitet erst im Zeitraum Juni 2008 Probleme. Der Austausch und die Kommunikation scheinen nicht gut zu funktionieren.
- Die Hilflosigkeit der Lehrer konzentriert sich vor allem auf die Frage der Personalverwaltung und Organisation der Schule.

Im sozialpädagogischen Bereich sind im Zeitraum Oktober 2007 bis Juni 2008 kaum Entwicklungen feststellbar.

- Seit dem Schulstart 2006 kennzeichnet sich dieser Bereich durch die hohe Personalfuktuation und ein fehlendes sozialpädagogisches Konzept, das die Arbeit der Erzieher in der Schule definieren und organisieren würde. In den Tagebüchern wird die Hilflosigkeit unübersehbar: Zum einen bei der Frage, wie die Zusammenarbeit im Team geregelt werden könnte, zum anderen bei der Frage, wie die Verhaltens- und Disziplinschwierigkeiten der Kinder in den Griff zu bekommen sind.
- Es fehlt an gemeinsamen Richtlinien, Werten und Arbeitsvorstellungen innerhalb des Erzieherteams und gegenüber den Kindern. Auch die Kooperation mit den Lehrern verläuft nicht optimal, da es an gemeinsamen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen fehlt.
- In den Tagebüchern vom Juni 2008 sind Ideen und Ansätze davon zu finden, wie mit den Verhaltens- und Disziplinschwierigkeiten der Kinder umgegangen werden könnte. Diese sind allerdings sehr punktuell und weder in ein sozialpädagogisches Konzept, noch in das Schulkonzept eingebettet.

5.8. Zusammenfassende Analyse

▪ Konsequenzen nicht behobener alter Strukturmängel

Bereits die Kontext- und Strukturevaluation (Kapitel 5.6) hatten die erheblichen strukturellen Mängel der Ganztagschule aufgedeckt. Es konnte festgestellt werden, dass ein **klares Gesamtkonzept** (Ganztagsbildung versus Ganztagsbetreuung) der Jean-Jaurès-Schule fehlte. Fragen der Organisations- und Personalverwaltung sowie der Rahmung des Schulversuchs (Leitbild, Soll-Erwartungen an das Schulpersonal, Klärung von Zuständigkeiten und Aufgaben usw.) waren von der Gemeinde und dem Ministerium vernachlässigt worden.

In der Evaluation konnte gezeigt werden, dass Ganztagschule verbindliche Absprachen, Koordination, Kooperation zwischen der operativen und strategischen Ebene in punkto Leitbildentwicklung und pädagogischer Konzeption wie auch in punkto Ressourcen, Kompetenzen und Weiterbildungsbedarf des Personals braucht. Die Projektverantwortlichen hatten jedoch bei der Planung des Schulversuchs ihren Interessenfokus auf den Unterricht gelegt und in diesem Bereich auf erfahrenes Schulpersonal zurückgegriffen. Dieser Fokus wurde von ministerieller Seite unterstützt. Der sozialpädagogische Bereich wurde dagegen vernachlässigt. Zum einen wurde dem erzieherischen Personal keine Zeit und Unterstützung bei der Konzeptentwicklung angeboten, zum anderen wurden in erste Linie Berufsanfänger eingestellt.

In den Tagebüchern wurden nun die Konsequenzen und Wirkungen der fehlenden Gesamtkonzeption des Schulversuchs deutlich. Personalfluktuationen, Krankmeldungen und Unzufriedenheit werden beim Schulpersonal immer lauter. Die Aufgaben des Organisations- und Personalmanagements dominieren im Schulalltag und behindern die inhaltliche pädagogische Weiterentwicklung des Schulversuchs.

Das fehlende Gesamtkonzept erschwert die pädagogische Arbeit des Schulpersonals:

- Es fehlt nicht nur ein **Konzept des sozialpädagogischen Freizeitbereichs** der Schule, in dem Ziele, aber auch z.B. die Arbeitsweisen, Regeln, Werte im Erzieherteam sowie auch Kompetenzen des Personals schriftlich fixiert sind.
- Es fehlt außerdem **das Gesamtkonzept**, welches die Ziele der gesamten Schule definiert und das Unterrichts- und sozialpädagogisches Konzept miteinander verbindet.
- Außerdem fehlen nach wie vor **verbindliche Strukturen** zur Regelung und Organisation der Zusammenarbeit von strategischer und operativer Ebene,

- sowie die Formulierung klarer Erwartungen gegenüber dem Schulpersonal, in dem Rollen und Zuständigkeiten zur Umsetzung des Schulversuchs definiert wurden.

Diese Elemente, die anfänglich eine zeit- und kostensparende Planung ermöglichten, erweisen sich im Nachhinein als kontraproduktiv und haben Auswirkungen auf den Schulalltag.

- **Organisations- und Personalmanagementprobleme dominieren den Schulalltag**

In den Tagebüchern wurde deutlich, dass das Schulpersonal immer wieder an den fehlenden Konzepten scheitert. Sowohl Lehrer wie auch Erzieher vermissen klare Strukturen und verbindliche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in ihrer alltäglichen Arbeit. Diese wird zusätzlich dadurch erschwert, dass die Schülerpopulation sehr heterogen ist und teilweise multiple Schwierigkeiten der Kinder vorliegen.

Bei den Fragen der Organisations- und Personalverwaltung stoßen beide Berufsgruppen an ihre Grenzen und Möglichkeiten. Dies geht soweit, dass das inhaltlich pädagogische Arbeiten darunter leidet. Anstatt dass beide Berufsgruppen versuchen, die „Schwierigkeiten“ der Kinder gemeinsam anzugehen, wird versucht, diese „unter sich“ zu lösen. In den Tagebüchern waren weder auf Seiten der Lehrer noch auf Seiten der Erzieher Gedanken darüber zu finden, wie beide gemeinsam „verhaltensschwierige“ und „schwache“ Schüler unterstützen können.

Die Verantwortungsübernahme und die Unterstützung des Schulpersonals von Seiten der strategischen Ebene werden immer dringender. Der Schulversuch Ganztagschule riskiert nach wie vor an der „organisierten Verantwortungslosigkeit“ zu scheitern und ist in seiner Weiterentwicklung gefährdet.

6. Die Ganztagschule aus der Perspektive der Eltern

Die Perspektive der Eltern auf den Schulversuch wird in diesem Kapitel vorgestellt. Ziel des Fragebogens war es, eine Einschätzung davon zu bekommen, inwiefern die Eltern mit der Jean-Jaurès-Schule zufrieden sind.

Dieses Kapitel ist in vier Unterkapitel gegliedert:

- a) Zunächst wird kurz auf das methodische Vorgehen eingegangen und einige Daten zu den Eltern, die an der Fragebogenerhebung teilgenommen haben, werden vorgestellt (Kapitel 6.1. Methoden und Daten).
- b) Im Kapitel 6.2 werden drei Schulzufriedenheitsindikatoren entwickelt und vorgestellt, die es erlauben, die Zufriedenheit der Eltern mit der Schule einzuschätzen.
- c) Die Eltern wurden außerdem danach befragt, inwiefern sie zufrieden mit der Einbindung in die Schule sind. Im Kapitel 6.3. wird aufgezeigt, was gut funktioniert und an welchen Stellen Verbesserungsbedarf besteht.
- d) Im abschließenden Kapitel 6.4 werden Kritiken, Verbesserungsvorschläge sowie positive Anmerkungen der Eltern gesammelt und dargestellt.

6.1. Methode und Datengrundlage

Der Fragebogen war nach fünf Themenschwerpunkten gegliedert:

1. Allgemeine Fragen (Alter, Geschlecht des Kindes, Zyklus usw.)
2. Gründe der Eltern für die Einschulung ihres Kindes in der Jean-Jaurès-Schule
3. Verhaltensweisen, die den Eltern seit der Einschulung bei ihrem Kind aufgefallen sind
4. Erfassung der allgemeinen Zufriedenheit (Fragen zum Bereich Unterricht und dem sozialpädagogischen Bereich) mit der Schule
5. Angaben zu der Person, die den Fragebogen ausgefüllt hat

Die allgemeine Schulzufriedenheit wurde anhand von 32 Fragen - im Folgenden Items genannt - gemessen (vorherige Aufzählung Punkt 4). Dabei handelte es sich um Aussagen wie zum Beispiel: Mein Kind fühlt sich in seiner Klasse wohl; Ich glaube, dass der Unterricht gut ist; usw. Die Antwortmöglichkeiten der Eltern waren ordinalskaliert, das heißt, die Eltern konnten bei der Beantwortung der Frage auf einer Skala (sog. Likert-Skala) von 1 bis 5 zwischen den folgenden Aussagen wählen:

- (1) „trifft voll und ganz zu“
- (2) „trifft eher zu“
- (3) „trifft eher nicht zu“

- (4) „trifft nicht zu“
- (5) „ich weiß nicht“

Je niedriger der Wert, desto zufriedener sind die Eltern. Dies aus dem Grund, weil die Antwort „trifft voll und ganz zu“ den niedrigsten Wert, in diesem Fall den Wert 1, hat.

- **Rücklaufquote des Fragebogens**

Um einen maximalen Rücklauf zu erhalten, wurde den Eltern der Fragebogen in drei Sprachen (Deutsch, Französisch, Portugiesisch) zugestellt. Die Eltern konnten diesen im Zeitraum November – Dezember 2007 in der Sprache ihrer Wahl ausfüllen.

Insgesamt zeigten die Eltern ein großes Interesse an der Umfrage. Die Rücklaufquote ist relativ hoch. Von den 105 Fragebögen, die an die Eltern verteilt wurden, wurden **70 Fragebögen**, d.h. 67% von den Eltern ausgefüllt und zurückgeschickt, bzw. in der Schule abgegeben. In der folgenden Tabelle kann die Rücklaufquote insgesamt, als auch pro Zyklus nachgelesen werden. Es handelt sich nicht um eine Zufallsstichprobe, da die Gruppe, die nicht geantwortet hat, wahrscheinlich besondere Merkmale gegenüber der Gesamtgruppe aufweist. Dennoch kann man auf Grund der relativ hohen Beteiligung (fast 70%) davon ausgehen, dass die Antworten aussagekräftig für die Eltern der Jean-Jaurès-Schule sind.

Abbildung 11: Rücklauf des Fragebogens gegliedert nach Zyklus

	Rücklaufquote Fragebogen	in % pro Zyklus	Anzahl der Schüler insgesamt pro Zyklus
Zyklus II	25	69%	36
Zyklus III	20	63%	32
Zyklus IV	25	68%	37
Total	70		105
Total in %	67%		100%

In jedem der drei Zyklen wurde der Fragebogen von über 60 % der Eltern ausgefüllt. Die Rücklaufquote war am höchsten bei den Schülern aus den Zyklen II und IV.

- **Einige soziodemographische Informationen zu den Eltern**

Im Fragebogen wurden außerdem eine Reihe von soziodemographischen Daten erhoben. Diese erlauben einen knappen Einblick in die Herkunft und den soziodemographischen Hintergrund der Schüler der Jean-Jaurès-Schule. Aus den Daten gehen folgende Informationen hervor:

- Die Jean-Jaurès-Schule besuchen mehrheitlich Kinder mit Migrationshintergrund
- Die Kinder haben meistens zwei bis drei Geschwister.

Im Folgenden wird kurz das Herkunftsland sowie der Berufsstatus der Person dargestellt, die den Fragebogen ausgefüllt hat. Der Fragebogen wurde zu **73 % von den Müttern**²⁶ ausgefüllt und gibt daher in erster Linie den Berufsstatus und das Herkunftsland der Mutter wieder.

Abbildung 12: Herkunftsland der Person die den Fragebogen ausgefüllt hat

Herkunftsland	Prozentzahl
Portugal	53%
Luxemburg	23%
Kapverden, Senegal, Algerien	12%
Österreich, Rumänien	4%
Frankreich	4%
Deutschland	3%
Belgien	1%
TOTAL	100% (N= 67)

In der Tabelle wird vor allem der hohe Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund deutlich: 77 % der Kinder sind nicht-luxemburgischer Herkunft. Die genaue Aufgliederung der unterschiedlichen Nationalitätengruppen lässt erkennen, dass die Mehrzahl der Personen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, portugiesischer Herkunft (53%) sind. An zweiter Stelle stehen die Luxemburger mit 23%. Der dritte Platz wird mit 12% von Personen belegt, deren Herkunftsland außereuropäisch ist. Genannt wurden vor allem die Kapverdischen Inseln (9%) aber auch Algerien und Senegal. Der Anteil an Schülern aus anderen europäischen Ländern ist eher niedrig.

Weiterhin fällt auf, dass die meisten Kinder in der Schule mindestens zwei Geschwister haben. Die Ergebnisse der Befragung deuten darauf hin, dass, wie bereits im ersten Kapitel des Berichtes aufgezeigt werden konnte, im Viertel Uecht verhältnismäßig kinderreiche Familien leben.

²⁶ Zu 18 % wurde der Fragebogen vom Vater ausgefüllt, zu 9% von Vater und Mutter bzw. von einer anderen Person. (N=67).

Abbildung 13: Anzahl der Kinder der Person die den Fragebogen ausgefüllt hat

Anzahl der Kinder	Prozentzahl
Drei Kinder	42%
Zwei Kinder	28%
Ein Kind	20%
Mehr als drei Kinder	10%
TOTAL	100% (N=67)

42 % der befragten Personen geben an, drei Kinder zu haben. Die Daten aus den Fragebogen bestätigen nochmals die überdurchschnittliche Anzahl an Kindern und Jugendlichen im Viertel Uecht. Die durchschnittliche Kinderzahl dieser Familien liegt über 2,42, also relativ hoch im Vergleich zu der durchschnittlichen Kinderzahl in Luxemburg von 1,6 (Statec Luxemburg, 2008).

- **Gründe für die Einschulung in die Jean-Jaurès-Schule**

Da das Bildungsministerium evtl. auch den Weg der Einführung weiterer Ganztagschulen gehen möchte, ist die Frage danach, inwieweit die Eltern der Idee einer Ganztagschule zustimmen, ein wichtiges Thema dieser Umfrage. Die Eltern wurden nach den sieben wichtigsten Gründen für die Einschulung in der Jean-Jaurès-Schule befragt. Das Ergebnis ist in Form eines Rankings in der folgenden Tabelle dargestellt:

Abbildung 14: Die sieben wichtigsten Gründe der Eltern für die Einschulung in die Jean-Jaurès-Schule

Die sieben wichtigsten Gründe der Eltern für die Einschulung in die Jean Jaurès Schule				
7 wichtigsten Gründe		Ja	Nein	Total (N)
1	weil sie die Idee Ganztagschule gut finden	66	3	69
2	weil ihnen die Räumlichkeiten gefallen	64	2	66
3	weil mein Kind hier gefördert wird	63	4	67
4	weil ihr Kind hier den ganzen Tag betreut wird	61	7	68
5	andere Unterrichtsmethoden angewandt werden	59	5	64
6	die Schule in der Nähe der Wohnung liegt	53	15	68
7	ihr Kind zu dieser Schule wollte	52	12	64

Das Ganztagsschulsystem trifft auf starkes Interesse bei den befragten Eltern. Immerhin gaben fast alle Befragten an, dass dies einer der Gründe dafür sei, dass sie ihr Kind in die Jean-Jaurès-Schule schickten.

Als zweiter Grund wurde genannt, dass den Eltern die Räumlichkeiten dieser neuen Schule gut gefallen. An dritter Stelle folgt, dass die Eltern das Gefühl haben, dass ihr Kind in dieser Schule gefördert wird. Auch das ganztägige Betreuungsangebot zählt zu den wichtigsten Gründen, sein Kind in die Jean-Jaurès-Schule zu schicken.

- **Verhaltensweisen des Kindes seit der Einschulung in die Ganztagschule**

Weiterhin wurden die Eltern auch nach Verhaltensweisen gefragt, die ihnen bei ihrem Kind aufgefallen sind, seitdem es die Ganztagschule besucht.

Die Fragen waren teils geschlossen, teils offen formuliert²⁷. Das Ranking das im Folgenden dargestellt wird, wurde auf Grund der „Ja“ Aussagen der Eltern auf geschlossen formulierte Fragen rekonstruiert.

Abbildung 15: Verhaltensweisen, die mir bei meinem Kind besonders aufgefallen sind

Die sieben wichtigsten Verhaltensweisen, die den Eltern bei ihrem Kind/Kindern aufgefallen sind				
7 wichtigsten Verhaltensweisen		Ja	Nein	Total (N)
1	Kind geht gerne zur Schule	67	1	68
2	Kind erzählt von den Aktivitäten aus der Schule	65	3	68
3a	Kind erzählt meist nur Gutes aus der Schule	64	4	68
3b	Kind macht zu Hause einen zufriedenen Eindruck	64	3	67
4	nach der Schule nicht schlecht gelaunt ist	60	5	65
5	neue Interessen entwickelt hat	57	7	64
6a	von seinen Freunden aus der Schule erzählt	55	11	66
6b	nicht über Kopf- und Bauchschmerzen klagt	55	7	62
7	Kind an Selbstvertrauen gewonnen hat	49	14	63

Das Ergebnis ist auch hier durchaus positiv: Fast alle Eltern geben an, dass 1) ihr Kind gerne zur Schule geht, 2) von den dort stattgefundenen Aktivitäten erzählt und 3) aber auch meist nur Gutes von der Schule erzählt (Rang 1 bis 3a).

Auch alle weiteren Antworten sind durchaus positiv: Die Eltern haben das Gefühl, dass ihr Kind generell einen zufriedenen Eindruck zu Hause macht und auch nicht schlecht gelaunt von der Schule nach Hause kommt.

Der Fragebogen sah außerdem eine Stelle für Anmerkungen vor, in der die Eltern die Verhaltensweisen hervorheben konnten, die ihnen bei ihrem Kind besonders aufgefallen sind. In 34 Fragebögen machten die Befragten hierzu Angaben. Das durchaus positive Bild, das die Eltern von der Schule haben geht auch deutlich aus diesen Aussagen vor.

²⁷ In Fragebögen werden generell geschlossene und offene Fragen unterschieden. Fragen werden als geschlossen bezeichnet, wenn die Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind und die Befragten die betreffende Antwort ankreuzen sollen. Bei offenen Fragen sieht der Fragebogen einige Zeilen vor, wo der Befragte seine Antwort selbständig verfassen kann.

Quantitativ am häufigsten (N= 15) wurde von den Eltern hervorgehoben, dass ihr Kind gerne zur Schule geht. Hierzu einige Beispiele: „*adore aller à l'école*“; „*aime aller à l'école*“; „*mon enfant se plaint jamais*“, „*elle aime beaucoup l'école et les instituteurs*“, „*il est satisfait à l'école*“.

Weitere Anmerkungen waren zum Beispiel: „*se sent en confiance et valorisé*“; „*n'a plus du tout mal au ventre pour aller à l'école*“, „*enfant est plus autonome*“, „*elle est de bonne humeur*“, „*elle a l'air satisfaite et elle parle de l'école d'une forme positive*“ ; „*elle est devenue plus responsable, plus motivée et plus autonome*“ ; „*elle est très motivée pour apprendre et intéressée par les ateliers*“.

Dieses positive Ergebnis wird zusätzlich dadurch bestätigt, dass 97% der Befragten (N=70) nach ihren Angaben, die Schule weiterempfehlen würden²⁸.

Weiterhin wurde versucht, Schulzufriedenheitsindikatoren zu bilden, die es erlauben eine Gesamtvorstellung über die Schulzufriedenheit resp. Unzufriedenheit der Eltern der Jean-Jaurès-Schule zu bekommen. Diese Daten werden im Folgenden vorgestellt.

6.2. Konstruktion von drei Schulzufriedenheitsindikatoren

Die empirische Forschung steht häufig vor dem Problem, Konzepte messen zu wollen, die sich nicht direkt beobachten lassen. Ein Beispiel hierfür sind komplexe Persönlichkeitsmerkmale, wie zum Beispiel das Konstrukt ‚Intelligenz‘ (Brosius, 2004). Ein vergleichbares Problem ergibt sich aus der Aufgabe, die Zufriedenheit/Unzufriedenheit der Eltern mit der Jean-Jaurès-Schule zu erfassen. Auch hierbei handelte es sich um ein komplexes Merkmal, welches nicht unmittelbar erfasst werden kann. Unter Zuhilfenahme von 32 Items wurde daher versucht, einen Schulzufriedenheitsindikator für die Eltern der Kinder der Jean-Jaurès-Schule zu entwickeln.

In einem Fragebogen wurden daher Merkmale erfasst, in denen der fragliche Faktor mutmaßlich zum Ausdruck kommt. Zum Beispiel wurde danach gefragt, ob die Eltern der Meinung sind, dass ihr Kind genug gefördert wird, oder ob die Eltern glauben, dass der Unterricht gut ist, usw. Diese Größen haben jedoch zwei Nachteile: erstens, dass sie immer nur einen Hinweis auf die Ausprägung des interessierenden Faktors geben und zweitens bestehen auch immer große Unsicherheiten hinsichtlich der Qualität der Skala. Daher wurden die Items mindestens in doppelter Hinsicht überprüft:

- Wie eng die einzelnen Items tatsächlich mit dem Hintergrundfaktor zusammenhängen, welcher zu messen versucht wurde (Validität).
- Wie sehr die Skala durch Zufallsfehler in ihrer Messgenauigkeit gestört ist (Reliabilität).

²⁸ Begründungen der Eltern können im Anhang nachgelesen werden.

Auf den nun folgenden Seiten wird zunächst der Prozess dargestellt, wie der Indikator aus statistischer Sicht entwickelt wurde. Die Vorgehensweise und die entsprechenden Statistiken, die durchgeführt wurden, werden vorgestellt.

6.2.1. Beschreibung der justificativen Vorgehensweise zur Indikatorentwicklung

Mehrere Items wurden erfasst und deren Ausprägungen anschließend zu einer einheitlichen Skala zusammengefügt. Es wurden auch mehrere Analysen und Tests durchgeführt, um Messfehler weitestgehend ausschließen bzw. kontrollieren zu können. Hierfür wurden mehrere Dimensionen in Betracht gezogen:

- a) Die semantische Plausibilität: Items zur Konstruktion eines Indikators wurden nur zusammengefasst, wenn der bedeutungsmäßige Zusammenhang zwischen den Items vor dem Hintergrund des Alltagsverständnisses als sinnvoll erschien.
- b) In einer Clusteranalyse wurde versucht, die Items zu gruppieren. Das statistische Prinzip der Gruppierung von Items, wie zum Beispiel der Clusteranalyse besteht darin, innerhalb einer Gruppe, Objekte mit besonders großer Ähnlichkeit zusammenzufassen, während sich gleichzeitig die verschiedenen Gruppen möglichst deutlich voneinander unterscheiden sollen. Als Distanzmaß wurde das Quadrat der euklidischen Distanz²⁹ und als Clustermethode die Medianclusteringmethode³⁰ angewendet.

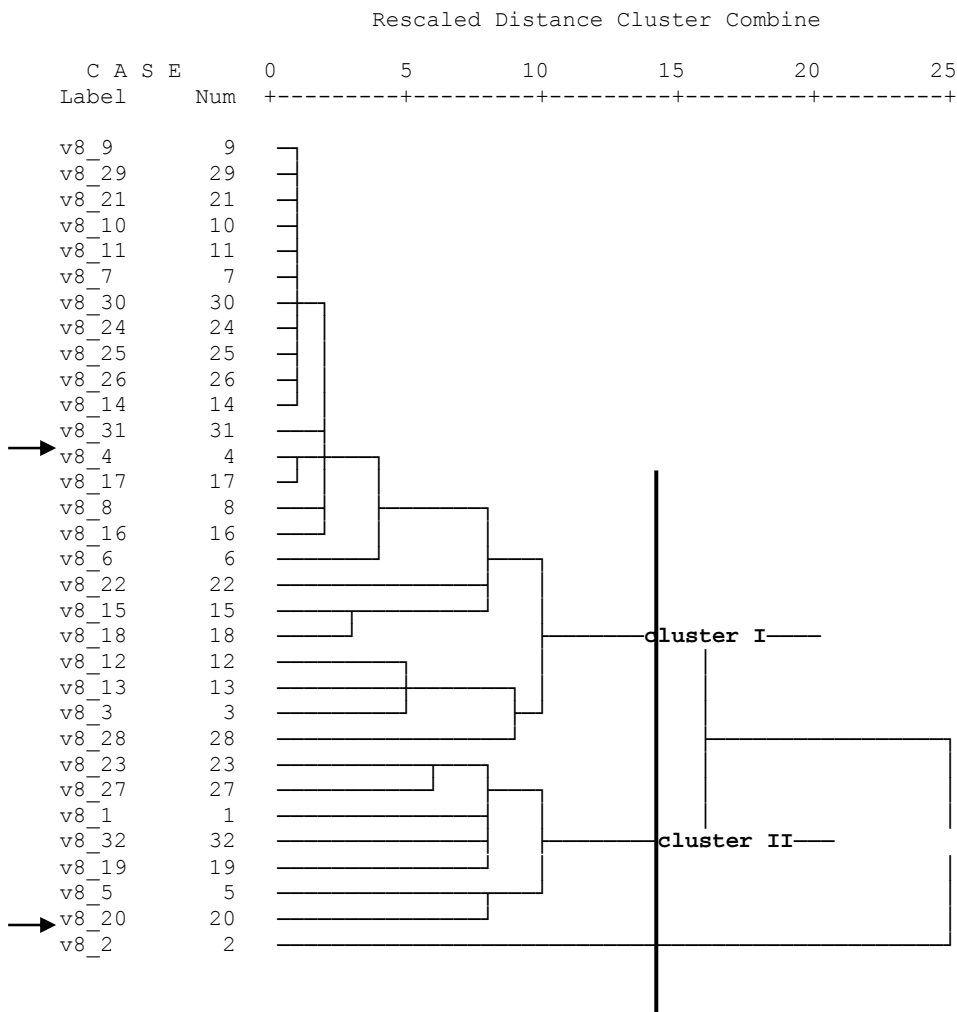
Auf der Basis der 32 Items entstand zunächst folgendes Dendrogramm. Ein Dendro- oder Baumdiagramm zeigt – von links nach rechts gelesen - wann (d.h. mit welcher Distanz) die Cluster jeweils zusammengeführt wurden (Diehl & Staufenbiel, 2002).

²⁹ Die euklidische Distanz ist ein gebräuchliches Distanzmaß, das sich als Quadratwurzel aus der Summe der quadrierten Differenzen ergibt (Brosius 2004).

³⁰ Beim Medianclustering definiert der Median die Distanz zweier Cluster. In der Statistik halbiert der Median eine Messwertskala. Unterhalb und oberhalb des Medians liegen jeweils die Hälfte der Messwerte. Bsp Verteilung: [1,2,4,6,10]. Median = 4.

Abbildung 16: Dendrogramm auf der Grundlage von 32 Items

Dendrogram using Median Method

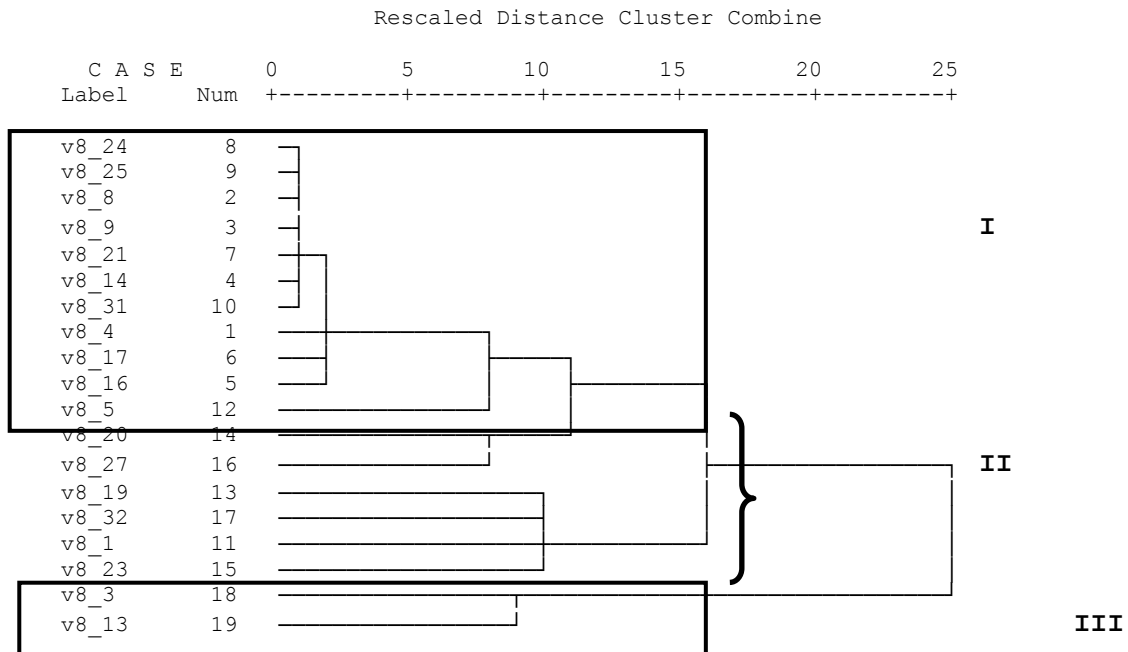


V8_9, v8_14, usw. sind die in der Auswertung im statistischen Programm SPSS (Superior Performing Software System) benutzten Bezeichnungen der 32 Items, die in der Clusteranalyse untersucht wurden (z.B. V8_9 = An der Jean-Jaurès-Schule sind wir als Eltern willkommen; v8_14 = Ich habe das Gefühl dass mein Kind viel lernt, usw.). Die Skala 0 bis 25 gibt die errechnete Distanz zwischen den verschiedenen Items wieder. Bei den Zahlen handelt es sich um errechnete Koeffizienten oder Parameter.

Im unteren Teil des Dendrogramms von v8_4 bis v8_20 sehen wir ein großes Cluster, das sich in zwei Untercluster gliedern lässt. Daneben gibt es eine Reihe von kleineren Clustern, die zum Teil nur aus einem Item bestehen. Diese Struktur verweist schon auf die Lösung, die schlussendlich angenommen wurde. Auf Grund dieser ersten Itemanalysen wurden 12 Items zurückbehalten. Das zweite Dendrogramm zeigt so fast das Endergebnis. Die drei Cluster (I, II, III) die zurückbehalten wurden, sind durch „Kästchen“ bzw. eine Klammer markiert worden.

Abbildung 17: Dendrogramm auf der Grundlage von 12 Items

Dendrogram using Median Method



Die Drei-Cluster-Lösung erscheint als ziemlich sinnvoll. Schwierigkeiten ergaben sich jedoch für die Items v8_20 und v8_27. Sie waren in der ersten Skala inkonsistent, passten aber sowohl nach Reliabilitätstest³¹ (Zuverlässigkeitstest) als auch nach der semantischen Plausibilität in die zweite Skala. Den drei Clustern wurden die Bezeichnungen: allgemeine Schulzufriedenheit, Kindgerechtigkeit der Schule sowie Zufriedenheit mit dem Essen gegeben.

- Das Cluster im oberen Teil (Cluster I) des Dendrogramms erfasst die **allgemeine Schulzufriedenheit**.
- Das Cluster II in der Mitte gibt an, inwiefern die Eltern die Schule als **Kindgerecht** erleben.
- Das kleinere Cluster v8_3 und v8_13 (Cluster III) bezieht sich auf die **Zufriedenheit mit dem Essen**.

³¹ Die Reliabilitätsanalyse beschäftigt sich mit der Zusammenstellung von einzelnen Items. Der Test wird in der Statistik durchgeführt um Zufallsfehler bei Daten, die über Befragungen oder Testverfahren erhoben wurden, zu vermeiden (Brosius 2004, S. 809).

6.2.2. Überprüfung der Clusteranalyseergebnisse

Über das Ausmaß der Reliabilität einer aus mehreren Items zusammengesetzten Skala gibt der Wert Cronbach α (Alpha) Auskunft. Der Wert Cronbach α liegt zwischen 0 und 1 und fällt umso höher aus, je stärker die einzelnen Items miteinander korrelieren und je mehr Items einer Skala zugrunde liegen.

Cronbach α allein reicht jedoch nicht aus und kann nicht als zuverlässiges Maß für eine ähnliche Ausprägung der Items aufgefasst werden. Dieser Zuverlässigkeitstest testet nicht, ob die Items tatsächlich dieselbe Größe messen und in einer gemeinsamen Skala zusammengefasst werden können (Brosius, 2004). Sie testet allein inwiefern die Items in eine ähnliche Richtung hin beantwortet wurden, berücksichtigt jedoch nicht die semantische Bedeutung der jeweiligen Items. Daher wurde anschließend eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Der Zweck war, sich zu vergewissern, dass jede Item-Menge, die ein Cluster bildet, nur eine einzige Hauptkomponente (Faktor) enthält, dass die Skala also eindimensional ist. Damit ist gewährleistet, dass ein Cluster nur ein Konzept misst und erfasst.

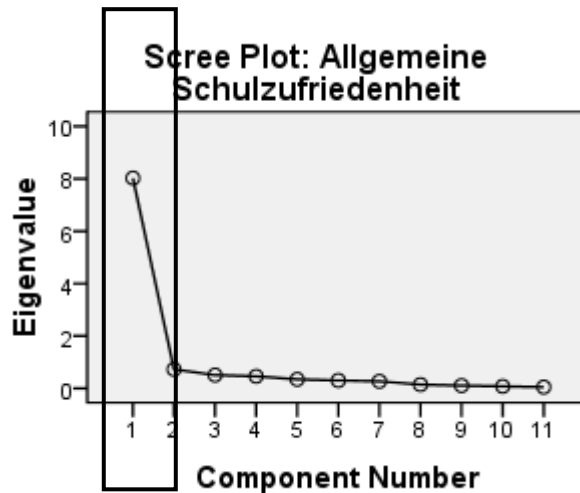
- c) Faktorenanalytisch (Hauptkomponentenanalyse) wurde überprüft, dass jede Itemmenge, die zur Konstruktion eines Indikators benutzt wurde, eindimensional ist, das heißt nur eine Hauptkomponente hat. Die drei Scree-Plots verdeutlichen diesen Tatbestand.

Scree bedeutet soviel wie „Geröll“. *Plot* steht im Englischen für „graphische Darstellung“. Das Screeplot soll dazu dienen, das Geröll, das sich am Fuße des Berghangs ansammelt, von den wirklich wertvollen Faktoren trennen. Das Ziel besteht somit darin, unbedeutende Faktoren – das Geröll - von den bedeutenden Faktoren zu trennen. Zunächst fällt die Kurve steil ab, weist dann aber einen Knick auf. Als Faustregel empfiehlt die Literatur, diejenige Anzahl an Faktoren zu wählen, bei der die Kurve einen Knick bildet (sog. *elbowpoint*), da von diesem Punkt an der Erklärungsgehalt weiterer Faktoren entsprechend gering ist (Brosius, 2004).

Die folgenden drei Screeplots zeigen die Eindimensionalität der jeweiligen Itemmenge. Diese Eindimensionalität bedeutet, dass hinter einem Item-Set nur eine latente Variable steht. Der Knick, der sogenannte Ellbogenpunkt, befindet sich deshalb jeweils dort, wo eine weitere Komponente hinzukommt.

In den folgenden drei Grafiken sind außerdem die Eigenwerte (Eigenvalue) und die Hauptkomponenten (Component Number) abgebildet.

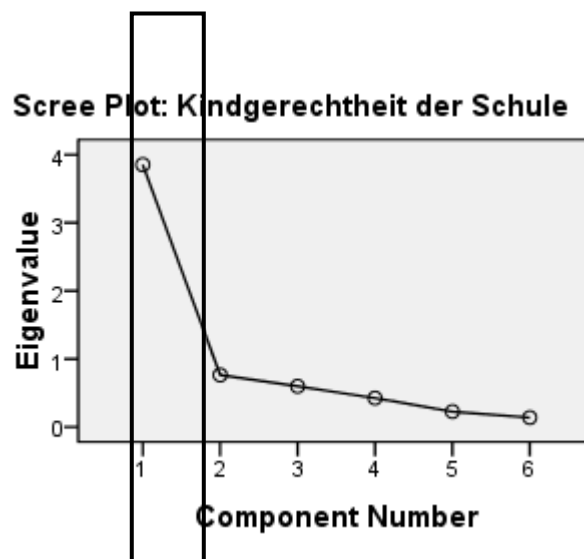
Abbildung 18: Screeplot Allgemeine Schulzufriedenheit



Der Eigenwert (Eigenvalue) eines Faktors gibt an, welcher Anteil der Gesamtstreuung aller beobachteten Items durch diesen Faktor erklärt wird (Brosius, 2004). Von diesem Anteil erklärt der erste Faktor **72,971 %** der Gesamtstreuung³².

Die Component Numbers geben die Faktorenzahl wieder, welche insgesamt hinter den Items gefunden wurden. Auch die folgenden beiden Grafiken belegen die Eindimensionalität der Items: In beiden Darstellungen ist lediglich der Eigenwert eines Faktors >1. Die anderen Faktoren erklären also weniger als ein Item und sind deshalb uninteressant.

Abbildung 19: Kindgerechtigkeit der Schule

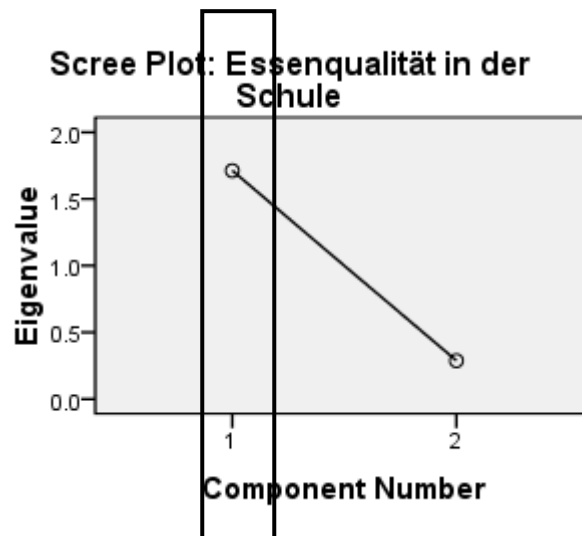


Bei dieser Abbildung erklärt der erste Faktor **64,216%** der Gesamtstreuung³³.

³² Tabelle im Anhang.

³³ Tabelle im Anhang.

Abbildung 20: Essensqualität der Schule



Hier erklärt der erste Faktor **85,606 %** der Gesamtstreuung³⁴.

- d) Itemanalytisch wurde anschließend für jeden potentiellen Indikator anhand von Cronbach Alpha (Cronbach α) die Skalenkonsistenz geprüft und es wurden jene Items entfernt, die in der jeweiligen Teilmessung inkonsistent waren, das heißt, deren Entfernung zu einer Erhöhung von Cronbach α führte. Je höher der Indikator, desto genauer misst die Skala ein bestimmtes Konstrukt. Die endgültigen Werte für diese Indikatoren sind folgende:

Indikatoren	Cronbach Alpha
Indikator 1: Allgemeine Schulzufriedenheit	.956
Indikator 2: Kindgerechtigkeit der Schule	.887
Indikator 3: Essensqualität in der Schule	.831

Cronbach α misst die interne Konsistenz der Skala. Es handelt sich dabei nicht um das Ergebnis eines statistischen Tests, sondern um einen einfachen Koeffizienten. In der Literatur wird häufig ein Cronbach Alpha von mindestens 0,8 gefordert, damit eine zusammengesetzte Skala als hinreichend zuverlässig angesehen werden kann (Brosius, 2004). In diesem Fall liegt der Wert jeweils über 0,8, was bedeutet dass die einzelnen Items sinnvoll zu einer Gesamtskala addiert werden können. Die Höhe von Cronbach α hängt von der Höhe der durchschnittlichen Korrelation zwischen den Items und der Zahl der Items ab.

³⁴ Tabelle im Anhang.

Die endgültige Lösung sieht wie folgt aus. Die Indikatorenwerte wurden jeweils durch Addition den entsprechenden Items errechnet.

6.2.3. Vorstellung der drei Schulzufriedenheitsindikatoren

Die drei Indikatoren: Allgemeine Schulzufriedenheit, Kindgerechtheit der Schule und Essensqualität setzen sich schlussendlich aus folgenden Items zusammen.

Ein Indikator (Ind 1) allgemeiner Schulzufriedenheit, welcher sich durch folgende Items zusammensetzt:

V8_4: Ich bin mit der Hausaufgabenbetreuung zufrieden

V8_8: Meine Verbesserungsvorschläge werden positiv aufgenommen

V8_9: An der Jean-Jaurès-Schule sind wir als Eltern willkommen

V8_14: Ich habe das Gefühl, dass mein Kind viel lernt

V8_16: Ich weiß Bescheid über die Themen, die im Unterricht behandelt werden

V8_17: Bei Fragen, die ich zur Schullaufbahn meines Kindes habe, fühle ich mich gut beraten

V8_21: Mein Kind wird dazu ermutigt, sein Bestes zu geben

V8_24: Ich glaube, dass der Unterricht gut ist

V8_25: Ich bin zufrieden mit der Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken

V8_31: Ich habe das Gefühl, dass die Erzieher/in sich gut um mein Kind kümmert

V8_5: Ich fühle mich vom Schulpersonal gut informiert

Ein Indikator (Ind 2) Kindgerechtheit der Schule, der sich aus folgenden Items zusammensetzt:

V8_1: Mein Kind wird genug gefördert

V8_19: Ich bin zufrieden mit den Informationen, die ich zu den Leistungen meines Kindes erhalte

v8_20: Mein Kind hat keine Angst vor Prüfungen

v8_23: Ich bin zufrieden, wie ich in die Entscheidungen der Lehrer/in miteingebunden werde

v8_27: In der Schule gibt es genügend Möglichkeiten um sich auszuruhen

v8_32: Ich werde ausreichend über die Freizeitaktivitäten an der Schule informiert

Ein Indikator (Ind 3) Essensqualität der Schule, der setzt sich aus folgenden 2 Items zusammensetzt:

V8_3: Ich glaube, dass die Essensqualität in der Schule gut ist

V8_13: Meinem Kind schmeckt das Essen in der Schule

Der Leser wird sich wahrscheinlich fragen, warum z.B. der Item v8_32: Ich werde ausreichend über die Freizeitaktivitäten der Schule informiert, dem Indikator

Kindgerechtigkeit und nicht dem Indikator allgemeine Schulzufriedenheit zugeordnet wurde.

Diese Zusammensetzung wurde gewählt auf der Basis der zuvor durchgeführten statistischen Tests, obwohl vielleicht eine andere Zuordnung semantisch sehr plausibel erscheint. Aus statistischer Perspektive jedoch, lagen sich die Items, die zusammengeführt wurden, am nächsten.

- **Verteilung des Antwortverhaltens der Eltern im Rahmen der drei Schulzufriedenheitsindikatoren**

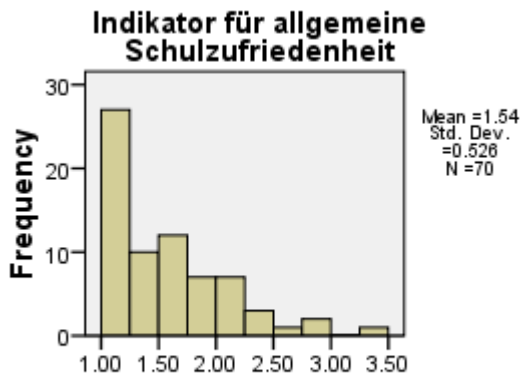
Im Folgenden wurde geprüft, wie sich das Ergebnis der drei Indikatoren für die Fragebogen insgesamt darstellt. Folgende Frage liegt hier zugrunde: **Wie verteilt sich das Antwortverhalten der Eltern innerhalb dieser drei Indikatoren?**

Die Rohwertverteilung der drei Indikatoren stellt sich schließlich folgendermaßen dar. Die Histogramme zeigen die Verteilung der Antworten der Eltern, sowie jeweils den Mittelwert / Durchschnitt (Mean), die Standardabweichung³⁵ (Std. Dev) und die Gesamtzahl der Personen die geantwortet haben (N).

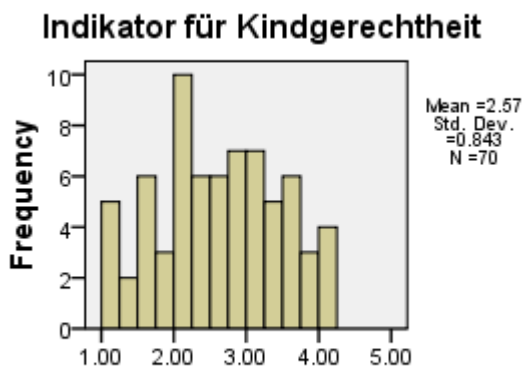
Zum besseren Verständnis der Histogramme sei darauf hingewiesen, dass, je niedriger der Wert, desto höher die Zufriedenheit der Eltern ist. Der positivste Wert beträgt 1 (= trifft voll und ganz zu) der negativste Wert liegt bei 4 (= trifft überhaupt nicht zu). Das Antwortverhalten der Eltern verteilte sich also auf einer Achse zwischen 1 und 4. Bei den drei Indikatoren liegen die Mittelwerte um 2 und befinden sich auf der positiven Seite der Antwortmöglichkeiten. Die Höhe der Säule entspricht jeweils der Zahl der Fälle, die den entsprechenden Wert (x-Achse) erreicht haben.

³⁵ Die Standardabweichung (Quadratwurzel der Varianz) ist ein Maß der Streuung der Werte um den Mittelwert. Je dichter die Werte um den Mittelwert liegen, desto kleiner ist die Varianz. Sind alle Werte um den Mittelwert identisch, ergibt sich eine Varianz von Null. Streuen die Werte dagegen sehr weit um den Mittelwert, ist die Varianz groß.

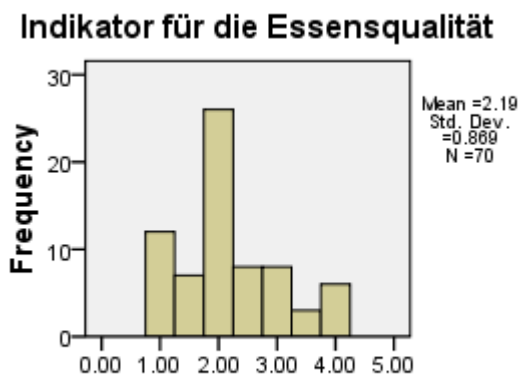
Abbildung 21: Verteilung der Antworten der Eltern innerhalb der drei Schulzufriedenheitsindikatoren



Mittelwert : 1,5387
Minimum : 1
Maximum : 3,36



Mittelwert : 2,5664
Minimum : 1
Maximum : 4



Mittelwert : 2,1857
Minimum : 1
Maximum : 4

Die Rohwerthistogramme geben einen Eindruck von der zentralen Tendenz, von der Streuung und von der Verteilungsform. Der Indikator für allgemeine Schulzufriedenheit zeigt eine stark linksschiefe Kurve mit einer zentralen Tendenz zur hohen Zufriedenheit. Selbst der Maximalwert für die Unzufriedenheit liegt noch im Mittelbereich der Skala.

Der Indikator für Kindgerechtigkeit weist eine symmetrische Form auf. Die zentrale Tendenz liegt durchaus auf der positiven Seite der bipolaren Skala. Auch hier fehlen die Extremwerte in Bezug auf die Unzufriedenheit.

Ähnlich ist die Darstellung zur Einschätzung zur Essensqualität: Symmetrische Verteilung, zentrale Tendenz im positiven Bereich, keine extreme Unzufriedenheit.

Interessanter, als die absolute Beschreibung, sind Vergleiche. Um diese durchzuführen, wurden die Rohwertskalen verändert. Daher wurde eine Rekodierung der Variablen vorgenommen, um relative Tendenzen im Antwortverhalten der Eltern aufzuzeigen. Diese Rekodierung wird es erlauben, Aussagen über das Antwortverhalten der Eltern innerhalb der Stichprobe zu machen³⁶. So lässt sich zeigen, in welchem Teil der Gruppe sich bestimmte befragte Personen befinden. Vergleiche beziehen sich dann auch auf Unterschiede in der relativen Positionierung.

- **Rekodierung der Roh- in Relativwerte**

Die Rekodierung wurde nach folgenden Vorgaben vorgenommen: 0-25%, 25-75%, 75-100%. Das Maß wird also viel größer. Es gibt lediglich an, ob eine Person sich im unteren oder im oberen Viertel oder in den 50%, in der Mitte der Verteilung befindet.

Die Umkodierung der Rohwerte in relative Werte ist sozusagen eine statistische Zwischenetappe um anschließend Aussagen über die Verteilung des Antwortverhaltens der Eltern treffen zu können. Die spannende Frage, die sich hinter diesem Vorgehen verbirgt, ist, wie das Aussageverhalten der Eltern erklärt werden kann und welche „Hintergründe“ und Erklärungen sich dahinter verbergen. Das Ergebnis einer solchen Rekodierung sind **relative** und keine absoluten Werte (keine Rohwerte). Diese werden nachher, wie gesagt, nicht zur allgemeinen Einschätzung, sondern zum Vergleichen benutzt.

In der Tabelle (letzte Spalte) können die Ergebnisse der Umkodierung nachgelesen werden.

Bezeichnung Indikatoren	Rekodierung	Werte in der Rekodierung
Allgemeine Schulzufriedenheit	0-25%	0 bis 1,0909
	25-75 %	1,0909 bis 1,8333
	75 -100%	1,83333 bis 4
Kindgerechtigkeit der Schule	0-25%	0 bis 2,0000
	25-75 %	2,0000 bis 3,2500
	75 -100%	3,2500 bis 4
Essensqualität in der Schule	0-25%	0 bis 1,5000
	25-75 %	1,5000 bis 2,6250
	75 -100%	2,6250 bis 4

³⁶ Dies auch aus dem Grund weil keine Vergleichswerte vorliegen.

In der ersten Spalte stehen die drei Indikatoren. In der mittleren Spalte steht die Rekodierung, wie sie vorgenommen wurde. In der dritten Spalte stehen die ursprünglichen Werte des Fragebogens nach der Unterteilung in 0-25%, 25-75% und 75-100%. Hierdurch konnte ein „künstlicher“ Durchschnittswert für alle drei Indikatoren im Antwortverhalten der Eltern konstruiert werden (25-75%). Das Antwortverhalten kann auf diese Art und Weise nach überdurchschnittlich zufrieden (0-25%), durchschnittlich zufrieden (25-75%) und unterdurchschnittlich zufrieden (75-100%) eingeordnet werden.

6.2.4. Schulzufriedenheitsindikatoren: Ergebnisse und Tendenzen

In den folgenden Grafiken werden nun Ergebnisse und Tendenzen der drei Schulzufriedenheitsindikatoren und deren Hintergründe vorgestellt. Die erste Grafik (Report Tabelle) weist jeweils die absoluten Werte aus, während die zweite Kreuztabelle die relativen Werte ausweist. Dabei sei angemerkt, dass teilweise die N's sehr gering sind. Vorsicht ist daher bei der Interpretation der Ergebnisse geboten. Diese Daten geben nicht die absolute Realität wieder. Sie erlauben es dennoch, auf Grund der vorgenommenen Rekodierung, **Tendenzen für die Erklärung des Antwortverhaltens der Eltern zu erhalten**. Die rekodierten Indikatorenwerte können sowohl zum Vergleich unterschiedlicher Elterngruppen, als auch beim Vergleich der Entwicklung nach einer entsprechenden Intervention dienen. Somit könnten zum Beispiel die gleichen Items zu einem späteren Zeitpunkt nochmals benutzt werden, um Daten hinsichtlich der Zufriedenheit der Eltern mit der Schule zu erheben. Die neuen Daten könnten dann mit diesen verglichen werden. Daran könnte eingeschätzt werden, inwiefern Interventionen (wie zum Beispiel Schulberatung) der Weiterentwicklung der Schule genutzt haben.

Zunächst jedoch zu den Ergebnissen: Unterschiede im Aussageverhalten der Eltern konnten zurückgeführt werden

- a) auf das Herkunftsland der Eltern sowie
- b) darauf, ob Vater oder Mutter oder eine andere Person den Fragebogen ausgefüllt haben.

Folgende Ergebnisse liegen vor:

- Darstellung des Zusammenhang zwischen dem **Herkunftsland der Eltern** und dem Indikator: A) allgemeine Schulzufriedenheit, B) Kindgerechtigkeit und C) Essensqualität der Schule
- Darstellung des Zusammenhang zwischen **Geschlecht** und dem Indikator: D) allgemeine Schulzufriedenheit, E) Kindgerechtigkeit und F) Essensqualität der Schule.

Bevor die einzelnen Tabellen vorgestellt werden, sei an dieser Stelle noch kurz erklärt, wie diese zu lesen sind.

Report Tabelle: In der ersten Tabelle, im „Report“ werden jeweils die Mittelwerte (Mean) dargestellt. Diese geben uns Aufschluss darüber, wie sich das durchschnittliche Antwortverhalten der befragten Personen darstellt. Dabei sei auch nochmals darauf hingewiesen, dass, je niedriger der Wert, umso höher die Zufriedenheit.

Kreuztabelle: In der Kreuztabelle werden immer jeweils die relativen Werte dargestellt. Die Kolonne **Total** ist dabei ein **künstlich geschaffener Referenzwert**, mit dem die Verteilung im Antwortverhalten der Eltern gemessen wird. Die Verteilung ist das Ergebnis der vorhin durchgeführten Rekodierung nach drei Gruppen: 0-25%, 25-75% und 75-100%.

Abbildung 22: Zusammenhang zwischen dem Herkunftsland der Eltern und dem Indikator allgemeine Schulzufriedenheit.

Report

IND_1 Indikator für allgemeine Schulzufriedenheit

ry14 ...	Mean	N	Std. Deviation
1 Luxemburg	1.4201	15	.48107
2 Portugal	1.4249	35	.41745
3 andere Länder	1.8068	17	.60696
Total	1.5207	67	.50637

Auf Grund des errechneten Mittelwertes wird in der ersten Tabelle deutlich, dass Luxemburger und Portugiesen etwa gleichermaßen zufrieden sind mit der Jean-Jaurès-Schule. Beide Mittelwerte liegen bei 1,42 und sind sehr positiv. Bei den ‚anderen Ländern‘ liegt der Mittelwert bei fast 2. Auch hier liegt der Mittelwert noch im positiven Bereich. Dennoch deutet die Differenz darauf hin, dass diese, im Vergleich zu den Luxemburgern und Portugiesen, weniger zufrieden mit der Schule sind. Unter ‚andere Länder‘ wurden Kapverden, Senegal, Algerien, Österreich, Rumänien, Frankreich, Deutschland und Belgien zusammengefasst. Die Standardabweichung (Std. Deviation) gibt Auskunft über das Maß der Streuung um den Mittelwert.

In der nun folgenden Tabelle sind die relativen Werte dargestellt. Sie bestätigen das erste Ergebnis, welches auf der Grundlage der absoluten Werte errechnet wurde.

IND_1R Indikator für allgemeine Schulzufriedenheit (rekodiert) * rv14 Herkunftsland rekodiert Crosstabulation

			rv14 Herkunftsland rekodiert			
			1 Luxemburg	2 Portugal	3 andere Länder	Total
IND_1R Indikator für allgemeine Schulzufriedenheit (rekodiert)	1 überdurchschnittlich zufrieden	Count % within rv14 Herkunftsland rekodiert	4 26.7%	8 22.9%	1 5.9%	13 19.4%
	2 durchschnittlich zufrieden	Count % within rv14 Herkunftsland rekodiert	8 53.3%	20 57.1%	10 58.8%	38 56.7%
	3 überdurchschnittlich unzufrieden	Count % within rv14 Herkunftsland rekodiert	3 20.0%	7 20.0%	7 35.3%	16 23.9%
	Total	Count % within rv14 Herkunftsland rekodiert	15 100.0%	35 100.0%	17 100.0%	67 100.0%

Als Referenzwert wird zunächst die Spalte Total in der Tabelle gelesen. Das Antwortverhalten in den drei Spalten wird anschließend mit diesen Referenzdaten verglichen.

Die Tabelle erlaubt folgende Schlussfolgerungen:

- In der Gruppe der überdurchschnittlich Zufriedenen sind die Luxemburger (26,7%) und die Portugiesen (22,9%) überrepräsentiert (Referenzwert 19,4%).
- In der Gruppe der überdurchschnittlich unzufriedenen, sind ‚andere Länder‘ (35,3%) überrepräsentiert (Referenzwert 23,9%).

Abbildung 23: Zusammenhang zwischen dem Herkunftsland der Eltern und dem Indikator Kindgerechtheit

Report

IND_2 Indikator für Kindgerechtheit

rv14 ...	Mean	N	Std. Deviation
1 Luxemburg	2.0011	15	.70324
2 Portugal	2.7176	35	.89560
3 andere Länder	2.6824	17	.71612
Total	2.5483	67	.85458

Die Mittelwerte liegen in dieser Verteilung deutlich niedriger als dies bei der allgemeinen Schulzufriedenheit der Fall ist. Die durchschnittliche Einschätzung der Luxemburger in Punkto Kindgerechtheit der Schule liegt bei 2. Insofern sind die Luxemburger im Durchschnitt zufriedener mit der Kindgerechtheit der Schule als die Portugiesen (2,7) und die anderen Länder (2,7). Auch die relative Verteilung lässt diesen Schluss zu.

IND_2R Indikator für Kindgerechtigkeit (rekodiert) * rv14 Herkunftsland rekodiert Crosstabulation

			rv14 Herkunftsland rekodiert			
			1 Luxemburg	2 Portugal	3 andere Länder	Total
IND_2R Indikator für Kindgerechtigkeit (rekodiert)	1 überdurchschnittlich zufrieden	Count	10	8	5	23
		% within rv14 Herkunftsland rekodiert	66.7%	22.9%	29.4%	34.3%
	2 durchschnittlich zufrieden	Count	3	15	10	30
		% within rv14 Herkunftsland rekodiert	33.3%	42.9%	58.8%	44.8%
3 überdurchschnittlich unzufrieden	Count	0	12	2	14	
	% within rv14 Herkunftsland rekodiert	0.0%	34.3%	11.8%	20.9%	
Total	Count	15	35	17	67	
	% within rv14 Herkunftsland rekodiert	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Die Tabelle erlaubt folgende Schlussfolgerungen:

- In der Gruppe der überdurchschnittlich Zufriedenen sind die Luxemburger (66,7%) überrepräsentiert (Referenzwert 34,3%).
- In der Gruppe der überdurchschnittlich Unzufriedenen sind die Portugiesen (34,3%) überrepräsentiert (Referenzwert 20,9%).

Abbildung 24: Zusammenhang zwischen dem Herkunftsland der Eltern und dem Indikator Essensqualität in der Schule

Report

rv14 ...	Mean	N	Std. Deviation
1 Luxemburg	2.7667	15	.99762
2 Portugal	1.9857	35	.86165
3 andere Länder	2.1176	17	.60025
Total	2.1940	67	.88316

Im Vergleich zur vorherigen Verteilung der Mittelwerte sind gerade, was das Essen in der Schule angeht, die Luxemburger durchschnittlich am unzufriedensten. Die Portugiesen sind dagegen mit einem durchschnittlichen Wert von 1,9 mit der Essensqualität an der Schule zufrieden.

Diese Verteilung finden wir auch in der relativen Verteilung der Werte wieder.

IND_3R Indikator für Essensqualität in der Schule (rekodiert) * rv14 Herkunftsland rekodiert Crosstabulation

			rv14 Herkunftsland rekodiert			
			1 Luxemburg	2 Portugal	3 andere Länder	Total
IND_3R Indikator für Essensqualität in der Schule (rekodiert)	1 überdurchschnittlich zufrieden	Count	2	12	4	18
		% within rv14 Herkunftsland rekodiert	13.3%	34.3%	23.5%	26.9%
	2 durchschnittlich zufrieden	Count	4	17	11	32
		% within rv14 Herkunftsland rekodiert	26.7%	48.6%	64.7%	47.8%
3 überdurchschnittlich unzufrieden	Count	9	6	2	17	
	% within rv14 Herkunftsland rekodiert	60.0%	17.1%	11.8%	25.4%	
Total	Count	15	35	17	67	
	% within rv14 Herkunftsland rekodiert	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Die Tabelle erlaubt folgende Schlussfolgerungen:

- In der Gruppe der überdurchschnittlich Zufriedenen, sind die Portugiesen (34,3%) überrepräsentiert (Referenzwert 26,9%).
- In der Gruppe der überdurchschnittlich Unzufriedenen, sind die Luxemburger (60,0%) überrepräsentiert (Referenzwert 25,4%%).
- In der Gruppe ‚andere Länder‘ sind die Unterschiede im Antwortverhalten wieder ausgeglichener.

Interessant sind auch die unterschiedlichen Antworttendenzen aufgedgliedert nach Geschlecht. Vor allem die Väter stehen der Schule kritischer gegenüber als die Mütter.

Abbildung 25: Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem Indikator allgemeine Schulzufriedenheit

Report

IND_1 Indikator für allgemeine Schulzufriedenheit

v11r Personen ...	Mean	N	Std. Deviation
1 Mutter	1.4539	49	.43585
2 Vater	1.8319	12	.74990
3 andere Personen	1.5162	6	.64716
Total	1.5272	67	.53338

Beim Vergleich der Mittelwerte fällt auf, dass die Mütter (1,4) im Durchschnitt zufriedener sind mit der Schule als die Väter (1,8). Die ‚anderen Personen‘ situieren sich bei einem Mittelwert von (1,5) eher dazwischen.

Beim Vergleich der relativen Werte ergibt sich ein ähnliches Bild.

IND_1R Indikator für allgemeine Schulzufriedenheit (rekodiert) * v11r Personen rekodiert Crosstabulation

			v11r Personen rekodiert			
			1 Mutter	2 Vater	3 andere Personen	Total
IND_1R Indikator für allgemeine Schulzufriedenheit (rekodiert)	1 überdurchschnittlich zufrieden	Count	12	2	0	14
		% within v11r Personen rekodiert	24.5%	16.7%	.0%	20.9%
	2 durchschnittlich zufrieden	Count	26	6	5	37
		% within v11r Personen rekodiert	53.1%	50.0%	83.3%	55.2%
	3 überdurchschnittlich unzufrieden	Count	11	5	1	16
	% within v11r Personen rekodiert	22.4%	33.3%	16.7%	23.9%	
	Total	Count	49	12	6	67
	% within v11r Personen rekodiert		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Die Tabelle erlaubt folgende Schlussfolgerungen:

- In der Gruppe der überdurchschnittlich Zufriedenen sind die Mütter leicht (24,5%) überrepräsentiert (Referenzwert 20,9%%).
- In der Gruppe der überdurchschnittlich Unzufriedenen sind die Väter (33,3%) überrepräsentiert (Referenzwert 23,9%).

- In der Gruppe ‚andere Personen‘ liegt die Tendenz eher bei der Unzufriedenheit. Diese sind jedoch in der Gruppe der überdurchschnittlich unzufriedenen nicht überrepräsentiert.

Abbildung 26: Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem Indikator Kindgerechtigkeit der Schule.

Report

IND_2 Indikator für Kindgerechtigkeit

v11r Personen ...	Mean	N	Std. Deviation
1 Mutter	2.3830	49	.80685
2 Vater	2.8097	12	.87046
3 andere Personen	3.2083	6	.63629
Total	2.5333	67	.83815

Insgesamt fällt auf, dass die Einschätzung zur Kindgerechtigkeit der Schule weniger positiv ausfällt. Die Mittelwerte der drei Gruppen bewegen sich zwischen 2,3 bis 3,2. Hier fällt auf, dass gerade die ‚anderen Personen‘ durchschnittlich am unzufriedensten mit der Kindgerechtigkeit der Schule sind. Die Mütter sind mit einem Durchschnittswert von 2,3 am Zufriedensten.

In der relativen Verteilung liegt ein ähnliches Bild vor³⁷.

IND_2R Indikator für Kindgerechtigkeit (rekodiert) * v11r Personen rekodiert Crosstabulation

			v11r Personen rekodiert			
			1 Mutter	2 Vater	3 andere Personen	Total
IND_2R Indikator für Kindgerechtigkeit (rekodiert)	1 überdurchschnittlich zufrieden	Count % within v11r Personen rekodiert	20 40.8%	3 25.0%	0 .0%	23 34.3%
	2 durchschnittlich zufrieden	Count % within v11r Personen rekodiert	22 44.9%	6 50.0%	4 66.7%	32 47.8%
	3 überdurchschnittlich unzufrieden	Count % within v11r Personen rekodiert	7 14.3%	3 25.0%	2 33.3%	12 17.9%
	Total	Count % within v11r Personen rekodiert	49 100.0%	12 100.0%	6 100.0%	67 100.0%

Die Tabelle erlaubt folgende Schlussfolgerungen:

- In der Gruppe der überdurchschnittlich Zufriedenen sind die Mütter (40,8%) überrepräsentiert (Referenzwert 34,3%%).
- In der Gruppe der überdurchschnittlich Unzufriedenen sind die Väter (25%) überrepräsentiert (Referenzwert 17,9%).
- Die Gruppe ‚andere Personen‘ sind am unzufriedensten. In der Gruppe der überdurchschnittlich Unzufriedenen sind diese mit 33,3% überrepräsentiert.

³⁷ Wie bereits anfangs des Kapitels dargestellt, sind die N-zahlen sehr niedrig. Daher nochmals an dieser Stelle der Hinweis, dass die Ergebnisse nur Tendenzen im Antwortverhalten der Befragten darstellen.

Abbildung 27: Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem Indikator Essensqualität der Schule.

Report

IND_3 Indikator Essensqualität in der Schule

v11r Personen ...	Mean	N	Std. Deviation
1 Mutter	2.1837	49	.85813
2 Vater	2.4167	12	.73340
3 andere Personen	2.0833	6	1.28128
Total	2.2164	67	.87136

Mit der Essensqualität in der Schule sind im Durchschnitt die Väter am Unzufriedensten (2,4). Es folgen die Mütter mit einem durchschnittlichen Wert von 2,2 und ‚andere Personen‘ mit einer durchschnittlichen Zufriedenheit von 2,1.

IND_3R Indikator für Essensqualität in der Schule (rekodiert) * v11r Personen rekodiert Crosstabulation

			v11r Personen rekodiert			
			1 Mutter	2 Vater	3 andere Personen	Total
IND_3R Indikator für Essensqualität in der Schule (rekodiert)	1 überdurchschnittlich zufrieden	Count	12	2	3	17
		% within v11r Personen rekodiert	24.5%	16.7%	50.0%	25.4%
	2 durchschnittlich zufrieden	Count	26	6	1	33
		% within v11r Personen rekodiert	53.1%	50.0%	16.7%	49.3%
	3 überdurchschnittlich unzufrieden	Count	11	4	2	17
	% within v11r Personen rekodiert		22.4%	33.3%	33.3%	25.4%
	Total	Count	49	12	6	67
	% within v11r Personen rekodiert		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Die Kreuztabelle erlaubt folgende Schlussfolgerungen:

- In der Gruppe der überdurchschnittlich Zufriedenen sind die anderen Personen (50%) überrepräsentiert (Referenzwert 25,4%).
- In der Gruppe der überdurchschnittlich Unzufriedenen sind die Väter (33,3%) überrepräsentiert (Referenzwert 25,4%).

In der Überblicksgraphik werden die Tendenzen im Antwortverhalten der Eltern nochmals zusammengefasst dargestellt:

Abbildung 28: Differenziertes Bild und überdurchschnittliche Schulzufriedenheit

Allgemeine Schulzufriedenheit	
über durchschnittlich zufrieden	über durchschnittlich unzufrieden
Luxemburger	andere Länder
Portugiesen	
Mütter	Väter
Kindgerechtheit der Schule	
über durchschnittlich zufrieden	über durchschnittlich unzufrieden
Luxemburger	Portugiesen
Mütter	Väter
	andere Personen
Essensqualität	
über durchschnittlich zufrieden	über durchschnittlich unzufrieden
Portugiesen	Luxemburger
andere Personen	Väter

Die durchgeführten Analysen zeigen, dass Schulzufriedenheit ein mehrdimensionales Konstrukt ist. Die drei Dimensionen, die wir in Indikatorenskalen isoliert haben: die allgemeine Schulzufriedenheit, die Einschätzung der Kindgerechtheit sowie die Ansicht über das Kantineessen, sind nicht immer in Einklang. Die Elterngruppe reagiert auch nicht homogen. Denn selbst bei den wenigen Informationen, die uns die Eltern zur Verfügung stellen, lassen sich - trotz der kleinen Stichprobe - Unterschiede zwischen Elterngruppen (je nach Herkunftsland und Geschlecht) nachweisen. Eltern reagieren offensichtlich, je nach gesellschaftlichem Hintergrund, unterschiedlich auf die Schule. Trotz einzelner Gruppen, die offensichtlich kritischer sind, ist das Gesamturteil im Hinblick auf die untersuchten Aspekte sehr positiv. Das unterscheidet die Elterneinschätzung der Jean-Jaurès-Ganztagsschule jedenfalls von dem allgemein sehr negativen Bild, das sich zum Beispiel aus der PIRLS-Studie ergibt (Berg & Valtin, 2007). Die Vermutung ist deshalb, trotz des differenzierten Bildes, nicht abwegig, dass die Eltern mit der Jean-Jaurès-Schule zufriedener sind, als das durchschnittlich in den Luxemburger Schulen der Fall ist. Diese erste Erhebung aber ergibt, darüber hinaus, auch eine Grundlage auf der ein Vergleich der zukünftigen Entwicklung des Schulklimas in der Jean-Jaurès-Schule vorgenommen werden kann.

6.3. Kooperation mit den Eltern der Kinder der Jean-Jaurès-Schule

Im Fragebogen wurden die Eltern außerdem danach befragt, inwiefern sie sich tatsächlich in das Geschehen der Schule eingebunden fühlen. Diese Fragen wurden gestellt vor dem Hintergrund, dass die Einbindung und die Kooperation mit dem Eltern erklärte Ziele der Jean-Jaurès-Schule sind. Der Austausch zwischen Elternhaus und Schule soll es, laut Konzept der Schule 2006, ermöglichen, ein Gesamtbild vom Kind zu erhalten. Auch die Beteiligung am Elternbeirat sowie die direkte Partizipation am Schulalltag sollen den Eltern die Möglichkeit der Mitentscheidung und Mitverantwortung bieten (Konzept der Jean-Jaurès-Schule, 2006).

Laut Angaben der Lehrer (Datenerhebung im Zeitraum Februar bis Juli 2007) werden die Eltern im Schulalltag auf mehreren Ebenen in die Schule eingebunden:

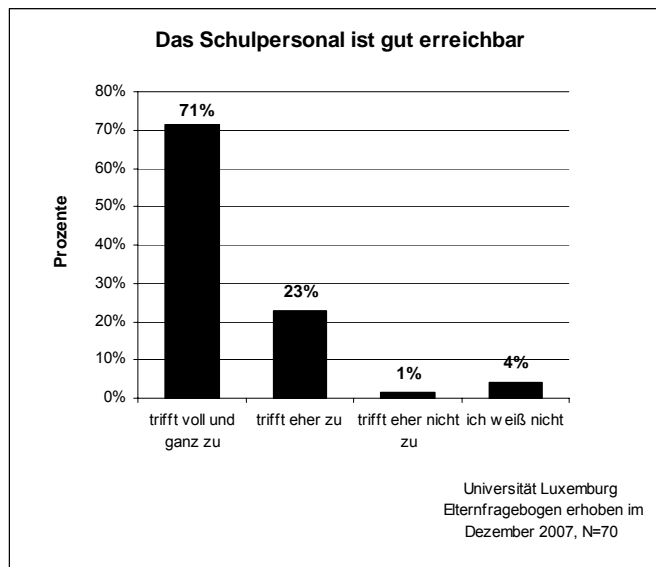
- a) Eine großzügige Eingangshalle mit Sitzgelegenheiten wurde konzipiert, damit sie zu einem Ort werden konnte, wo sich nicht nur die Eltern untereinander begegnen, sondern an dem auch das kurze Gespräch der Eltern mit Lehrer oder Erzieher stattfinden kann.
- b) In der Klasse: Hier können die Eltern vor Unterrichtsbeginn oder nach dem Unterricht zu einem kurzen Gespräch mit dem Lehrer vorbeikommen.
- c) Über den Arbeitsplan der Kinder: hier besteht ein wöchentlicher schriftlicher Austausch zwischen Lehrern und Eltern.
- d) Am Ende jedes Trimesters findet ein individuelles Elterngespräch zwischen dem Lehrer, den Eltern und dem Kind statt. Hier werden die Eltern sowohl auf die Entwicklungen ihres Kindes hingewiesen, als auch auf die Bereiche, in denen das Kind noch Schwierigkeiten hat.

Die Ergebnisse im Fragebogen stellen nun die Sichtweise der Eltern dar. Auch hierzu wurden unterschiedliche Items abgefragt, wie zum Beispiel wie sie die Erreichbarkeit des Schulpersonals einschätzen oder ob sie sich genug über die Leistungen ihres Kindes informiert fühlen.

6.3.1. Erreichbarkeit des Schulpersonals

Insgesamt 71% der Befragten gaben an, dass das Schulpersonal gut erreichbar ist; 23% waren der Meinung dass dies eher zutrifft. 1% stimmte dem eher nicht zu und 4% konnten hierzu keine Angaben machen. Diese Ergebnisse sind in der folgenden Grafik verdeutlicht:

Abbildung 29: Erreichbarkeit des Schulpersonals



Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass auch aus der Sicht der Eltern das Schulpersonal darum bemüht ist, für sie erreichbar zu sein, damit diese sich in das Schulgeschehen einbringen und kooperieren können.

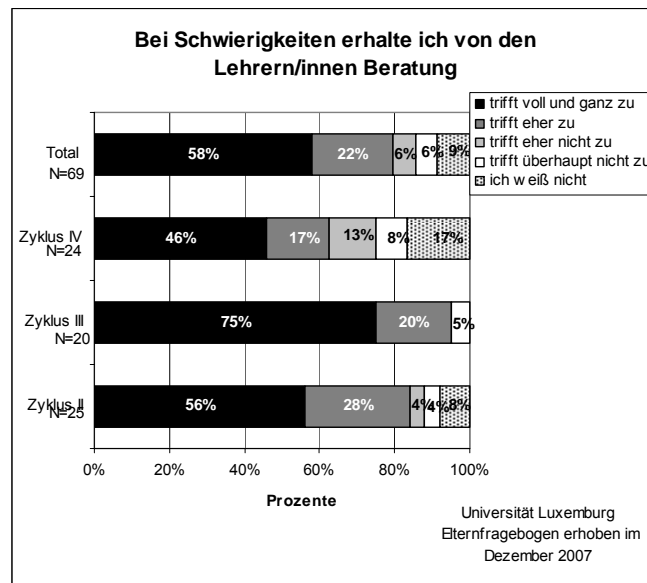
Weiterhin wurden die Eltern noch befragt, inwiefern

- sie sich gut beraten fühlen,
- der Wunsch nach mehr Informationen bezüglich der Leistungen des Kindes besteht, sowie inwiefern
- Verbesserungsvorschläge positiv aufgenommen werden.

Diese Ergebnisse werden in diesem Kapitel in Form von Balkendiagrammen vorgestellt. In jeder Grafik sind jeweils vier Balken abgebildet:

- ein Balken stellt immer die Ergebnisse aus den Fragebögen insgesamt dar (TOTAL),
- die drei anderen Balken geben die Ergebnisse, aufgliedert auf die drei Zyklen der Schule: Zyklus II, III und IV wieder. Diese Aufgliederung ist besonders interessant vor dem Hintergrund, dass die Eltern der Kinder der drei Zyklen ein unterschiedliches Antwortverhalten zeigen.

Abbildung 30: Bei Schwierigkeiten erhalte ich von der Lehrern/innen Beratung



Grundsätzlich sind die Eltern mit der Beratung, die sie von dem Lehrer/in erhalten zufrieden.

58% gaben an, dass sie sich bei Schwierigkeiten gut und sich in 22% eher gut beraten fühlen.

In den folgenden drei Balken (Zyklus IV, III, II) fallen insbesondere die Ergebnisse des Zyklus III ins Auge.

Zyklus III: Die Eltern der Kinder des Zyklus III fühlen sich bei Schwierigkeiten besonders gut beraten, mit 75% der „trifft voll und ganz zu“ Aussagen. 20% sind relativ zufrieden. In diesem Zyklus scheint der Austausch zwischen den Eltern und dem Klassenpersonal besonders gut zu funktionieren.

Zyklus IV: Die Verteilung der Zufriedenheit gestaltet sich nur im Zyklus IV anders: nur 46% gaben an, mit der Beratung „voll und ganz“ zufrieden zu sein, während 17% „eher zufrieden“ zu sein scheinen. Im Vergleich zu den anderen Zyklen ist in diesem Zyklus der Anteil der Personen, die nicht ganz zufrieden mit der Beratung zu sein scheinen, höher als in den anderen beiden Zyklen.

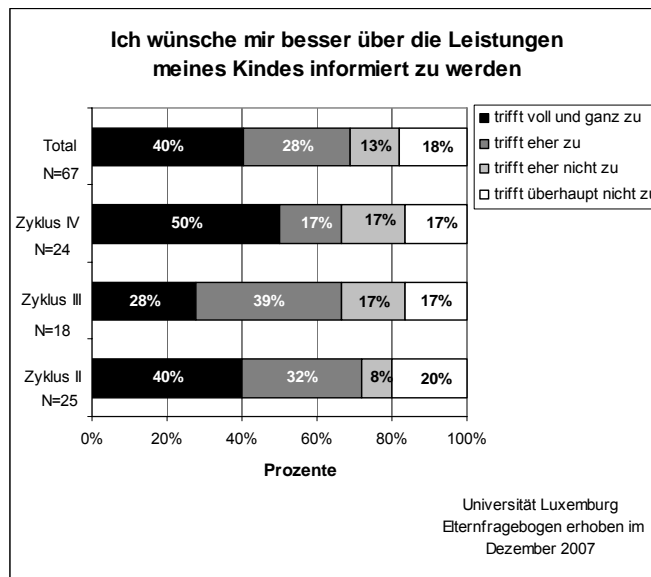
Zyklus II: Auch im Zyklus II sind die Eltern mit der Beratung, die sie erhalten, durchaus zufrieden. 56% gaben an, „voll und ganz“ mit der Beratung zufrieden zu sein, während 28% mit der Beratung eher zufrieden sind.

6.3.2. Informationsbedarf und Austausch zwischen Schulpersonal und Eltern

Weiterhin wurden die Eltern danach befragt, ob sie sich wünschen,

1. besser über die Leistungen ihres Kindes informiert zu werden, und
2. ob ihre Verbesserungsvorschläge positiv aufgenommen werden.

Abbildung 31: Ich wünsche mir, besser über die Leistungen meines Kindes informiert zu werden



Grundsätzlich kann man sagen, dass **der Anteil der Eltern, die sich mehr Informationen über die Leistungen ihres Kindes wünschen, mit 68% (40% + 28%) höher ist, als der Anteil der Eltern, die mit den Informationen, die sie erhalten zufrieden sind 31% (13% + 18%)**. Dieses Ergebnis, dass die Eltern sich nicht genug informiert fühlen, könnte dadurch erklärt werden, dass die Kinder viel Zeit in der Schule verbringen und sowohl die Freizeitaktivitäten wie auch die Hausaufgabenbetreuung von dieser übernommen wird. Dies hat zur Konsequenz, dass die Eltern grundsätzlich weniger über Schulleistungen und -fortschritte informiert sind. Diese - zunächst als Vermutung formulierte Erklärung - konnte jedoch durch die Anmerkungen, die die Eltern auf die Fragebögen geschrieben haben, bestätigt werden. Diese Ergebnisse können im folgenden Kapitel 'Umsetzungsprobleme und Anmerkungen der Eltern' nachgelesen werden.

Zyklus IV: Der Bedarf, mehr Informationen über die Leistungen ihres Kindes zu bekommen, scheint im Zyklus IV wieder am höchsten. Dies könnte wiederum dadurch erklärt werden - wie bereits an anderen Stellen hingedeutet - dass im Zyklus IV die Orientierung der Schüler aus der sechsten Klasse in die weiterführenden Schulen

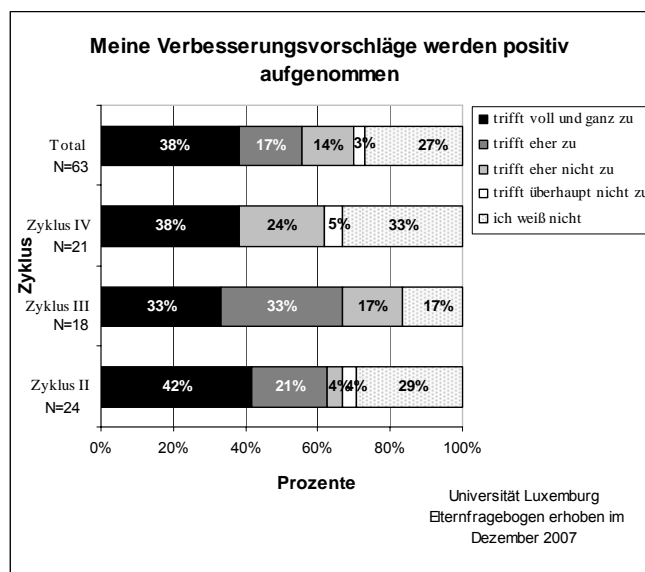
geschieht und die Eltern natürlich die bestmögliche Schule für ihr Kind auswählen möchten.

Zyklus III: Wie zu erwarten, ist dieses Bedürfnis nach mehr Informationen über die Leistungen des Kindes im Zyklus III am geringsten. Wie in den vorherigen Abbildungen dargestellt, fühlen sich die Eltern dieses Zyklus besonders gut beraten und in das Schulgeschehen mit eingebunden.

Zyklus II: In Zyklus II findet sich eine ähnliche Verteilung der Aussagen, wie insgesamt in den Aussagen zur Gesamtheit aller Fragebögen. Der Anteil der Eltern, die sich generell mehr Informationen wünschen, ist höher, als der Anteil der Eltern, die mit den Informationen, die sie über die Leistungen ihres Kindes bekommen, zufrieden sind.

Die letzte Frage zum Thema Einbindung und Kooperation bezieht sich auf die Frage, ob die Eltern generell das Gefühl haben, dass ihre Verbesserungsvorschläge positiv aufgenommen werden oder nicht.

Abbildung 32: Meine Verbesserungsvorschläge werden positiv aufgenommen



Im Vergleich zu den vorherigen Grafiken gestaltet sich hier das Antwortverhalten der Eltern anders. Der Anteil an Eltern, welche der Meinung sind, dass ihre Verbesserungsvorschläge positiv aufgenommen werden, liegt teilweise weit unter 50%. In dieser Grafik fällt besonders der hohe Anteil an „ich weiß nicht“ Antworten auf. Erklärungen können nur vermutet werden: Zum einen kann es sein, dass die Eltern nicht einschätzen können, wie ihre Verbesserungsvorschläge vom Schulpersonal bewertet werden. Zum anderen kann die Erklärung allerdings auch sein, dass viele Eltern noch keine Verbesserungsvorschläge gemacht haben und daher nicht wissen können, wie diese vom Schulpersonal aufgenommen würden.

Zyklus IV: Im Zyklus IV ist besonders der Anteil an Eltern hoch, welche der Meinung sind, dass ihre Verbesserungsvorschläge eher nicht positiv aufgenommen werden. Der Anteil an „ich weiß nicht“ Antworten ist hier am höchsten.

Zyklus III: Hier liegt die Tendenz im positiven Bereich, das heißt, dass 33% der Eltern der Meinung sind, dass ihre Verbesserungsvorschläge sehr positiv aufgenommen werden.

Zyklus II: In diesem Zyklus ist der Anteil an Eltern, welche der Meinung sind dass ihre Verbesserungsvorschläge positiv aufgenommen werden, am höchsten.

Kernaussagen aus den Elternfragebögen

Die Eltern fühlen sich in der Jean-Jaurès-Schule willkommen und sind der Meinung dass das Schulpersonal gut erreichbar ist.

Beratung: Es sind die Eltern aus dem Zyklus III die sich bei Schwierigkeiten und bei Fragen zur Schullaufbahn ihres Kindes am Besten beraten fühlen.

Informationen: Die Eltern wünschen sich generell mehr Informationen über die Leistungen ihres Kindes. Dieser Bedarf wurde besonders im Zyklus IV deutlich.

Verbesserungsvorschläge: Obwohl viele Eltern keine Angaben dazu machen konnten, ob ihre Verbesserungsvorschläge vom Schulpersonal positiv oder nicht aufgenommen werden, zeigt sich insbesondere in den Zyklen II und III, dass die Eltern eine positive Aufnahme ihrer Interventionen wahrnehmen.

6.4. Kritiken und Anmerkungen der Eltern

In diesem letzten Kapitel werden die Kritiken und Anmerkungen, welche die Eltern im Fragebogen machten, gesammelt. Da es sich insgesamt um sehr wenige Äußerungen handelt, wurden diese einfach in den Bericht wortwörtlich übernommen. Man muss sich bewusst bleiben, dass es sich um Einzelaussagen handelt. Sie zeigen dennoch Argumentationslinien und –muster, die existieren und eine Rolle bei der Meinungsbildung über die Schule spielen können.

6.4.1. Kritik der Eltern an der Jean-Jaurès-Schule

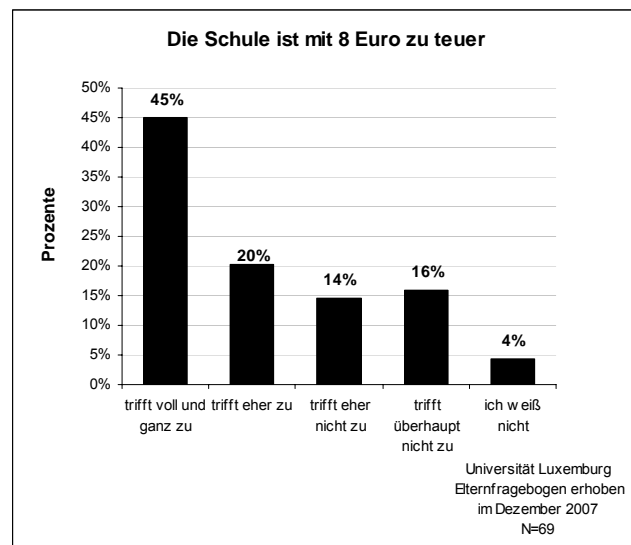
Im Kästchen wurden die kritischen Anmerkungen der Eltern zur Jean-Jaurès-Schule gesammelt. Es wurde versucht, die geäußerte Kritik möglichst facettenreich darzustellen. Auch hier wurden die negativen Anmerkungen wortwörtlich aus den Fragebögen übernommen.

- Eurest est dégueulasse.
- Le déjeuner est souvent critiqué.
- Sogar das Personal findet das Essen nicht gut (8 Euro) alles schmeckt gleich und Nachschlag gibt es auch nicht immer.
- Je trouve pour 8 Euro c'est trop cher. Et il devrait avoir une différence entre le cycle II et les cycles III et IV.
- Le prix est raisonnable, mais un peu trop élevé pour plusieurs enfants.
- Oft Unklarheiten des Kindes, was zu lernen ist. Verantwortung ist evtl. manchmal zuviel? Als Eltern verstehen wir manchmal nicht „was läuft“ (warum das Kind so viel Hausaufgaben hat über das Wochenende/die Ferien). Kritik: keine Hausaufgabenbetreuung vor 15:30. Die Kinder kommen heim und müssen Hausaufgaben machen.
- Je pense que les élèves de la 6ième classe n'auraient pas du être mis ensemble avec les élèves de la 5^{ième} classe. Ma fille me raconte souvent que la discipline n'est plus la même et que les élèves de la 5^{ième} classe dérangent les cours.

- Le prix de 8 Euro est trop cher si l'enfant ne participe pas aux activités de loisir. Il devrait y avoir différents prix. En plus, devrait être considéré le revenu des parents pour fixer les frais de participation. En ce moment un parent monoparental qui travaille seulement 20 heures/semaine paie le même prix que les parents travaillant à deux 40 heures/semaine.
- 3 fêtes annuelles c'est bien de trop, vu la qualité des spectacles.
- J'aimerais que l'enfant puisse ramener à la maison les devoirs faits en classe afin que l'on puisse juger le travail effectué.
- L'école a une bonne réputation dans la commune, beaucoup de jalousies, la commission scolaire n'est pas à 100% derrière le projet il me semble.
- Beaucoup de problèmes pendant les vacances. Les parents doivent rester à la maison parce que l'école ferme également pendant certaines périodes.

Wie auch die folgende Graphik zeigt, wird insbesondere der Preis der Schule kritisiert. Dieser gilt als zu hoch, besonders wenn Geschwister die Schule besuchen oder die Eltern alleinerziehend sind und daher oftmals nur halbtags einer beruflichen Tätigkeit nachgehen. 45% der Befragten sind der Meinung, dass die Jean-Jaurès-Schule mit 8 € pro Tag zu teuer ist. 20 % sind der Meinung, dass diese Aussage eher zutrifft. Die genaue Verteilung der Aussagen der Eltern zu dieser Frage kann in der folgenden Tabelle noch einmal nachgelesen werden.

Abbildung 33: Die Schule ist mit 8 Euro zu teuer



6.4.2. Positive Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge

Des Weiteren hatten die Eltern im Fragebogen die Möglichkeit ihre Anmerkungen auf den Fragebogen zu schreiben. Es wurden eine Reihe positive Anmerkungen gemacht, welche in dem folgenden Kästchen zitiert werden. Außerdem wurden einige Verbesserungsvorschläge gemacht. Im letzten Kästchen dieses Kapitels werden diese aufgeführt.

Zunächst die **positiven Anmerkungen** der Eltern zur Jean-Jaurès-Schule. Die Texte wurden auch wortwörtlich aus den Fragebögen übernommen.

Das erste Zitat zeigt, dass für die Eltern die Verbindung von Schul- und Familienleben ihrer Kinder eine relevante Problematik darstellt. Vor dem Hintergrund dieses Kriteriums unterscheidet sich die Ganztagschule von der traditionellen Schule. Die Existenz der Ganztagschule führt also zu einer mehr oder weniger expliziten Kritik der traditionellen Schulen, besonders da einige Eltern durchaus die Vergleichsmöglichkeit haben. Die Ganztagschule eröffnet somit auch einen Horizont für mögliche Schulreformen.

- Depuis que mon enfant fréquente cette école, notre qualité de vie familiale a augmenté, s'est améliorée de façon considérable. L'ancienne école était toujours source de dispute, elle infectait – pour aussi dire - notre vie quotidienne. Je crois bien qu'on a trouvé le futur de l'enseignement au Luxembourg. Il suffit de le généraliser.
- Tous égaux dans cette école, les enfants sont très amis même avec les classes supérieures.
- Les enfants ont le libre choix ce qui les rend plus autonomes et responsables.
- L'école ne se limite pas à l'enseignement et aide les enfants à retrouver une identité individuelle nécessaire à leur épanouissement présent et futur.
- L'école doit être un endroit où l'enfant prend plaisir à y aller, se sent en confiance, respecté où il a des responsabilités, des droits, des devoirs et où il peut jouer aussi et rencontrer des amis même après les cours. L'école Jean Jaurès favorise tout cela et vise la réussite scolaire.
- En allant dans les écoles standards de la commune, mon enfant se sentait toujours mal, maintenant il y va avec joie.

Aus diesen Aussagen geht eine relativ hohe Zufriedenheit der Eltern mit der Jean-Jaurès-Schule hervor. Den Eltern ist sehr viel daran gelegen, dass es ihrem Kind in der Schule gut geht und es sich dort wohl fühlt. Außerdem kann man in diesen Aussagen erkennen, dass auch nach dem Verständnis dieser Eltern Schule weitaus mehr sein

soll als Unterricht. Die Schule ist ein Ort des Lernens, des Vertrauens und des gegenseitigen Respekts, wo das Kind sich wohl fühlt und sich entwickeln kann.

Verbesserungsvorschläge der Eltern der Jean-Jaurès-Schule

- Mehr System bei der Verbesserung (d.h. schneller alles verbessern und deutlicher) mehr Informationen zum Lernstoff. Wenn ich nicht ausdrücklich nach Büchern oder Heften verlange, würde ich nichts sehen. Werde nicht genug miteingebunden.
- Mehr Elterninfos über Unterrichtsmethoden, sofern sie sich von den traditionellen Methoden unterscheiden. Oft verstehen wir nicht, wie sie lernen, was Schwierigkeiten macht und warum. Kritik am System: keine Hausaufgabenbetreuung vor 15:30 Uhr. Kinder haben relativ viel zu tun, obwohl Ganztagschule.
- Eigene Küche, größerer Schulhof.
- Größeres Angebot an vegetarischen Gerichten.
- Mehr Musikunterricht – „solfège – comme au conservatoire“.
- J'aimerais qu'ils aident plus les enfants qui ont des problèmes et qu'ils ne les laissent pas de côté. Et qu'ils trouvent de bonnes méthodes pour les aider (übersetzt aus dem Portugiesischen).
- J'aimerais qu'ils songent à mettre dans leur horaire, un horaire extra de travail afin que les enfants qui ont des difficultés dans les branches principales comme l'allemand, le français, les mathématiques, parce que les enfants sont toute la journée à l'école. Et après, lorsqu'ils vont à la maison, ils ne veulent plus entendre parler d'étudier et beaucoup d'enfants, s'il ne révisent pas plus d'une fois, ils n'apprenent pas ce qu'ils doivent apprendre.
- Lorsque les enfants ont des difficultés, ils devraient leur donner plus d'explications et travailler plus (übersetzt aus dem Portugiesischen).

6.5. Zusammenfassung

Die Daten aus den Fragebogen belegen die relativ hohe Zufriedenheit der Eltern mit der Jean-Jaurès-Schule. Für die Eltern sind nicht nur allgemeine schulische Faktoren wichtig, wie zum Beispiel, dass der Unterricht gut ist und ihr Kind viel lernt. Wichtig ist ihnen auch ihre Eingebundenheit in das Schulgeschehen sowie die Kindgerechtigkeit der Schule, das heißt, dass ihr Kind sich in dieser Schule wohl fühlt und somit auch gerne hingehht.

Die Daten zeigen aber auch, dass das Antwortverhalten der Eltern nicht homogen ist. Die luxemburgischen und portugiesischen Eltern sowie die Mütter sind überdurchschnittlich zufrieden mit der Kindgerechtigkeit der Schule sowie der Schule insgesamt. Wesentlich kritischer bewerten dagegen die sogenannten „anderen Länder“ und die Väter die Schule und deren Kindgerechtigkeit. Die Qualität des Essens wird dagegen vor allem von den Luxemburgern eher schlecht bewertet.

Es gibt ohne Zweifel auch andere relevante Differenzierungskategorien. Wir haben hier die Annahme der Homogenität der Elterngruppen anhand von drei Faktoren relativiert, die in unseren Daten zugänglich waren. Die Differenzierung von Elternerwartungen gegenüber Schulen bleibt insgesamt eine wichtige Frage, der man auch allgemein, das heißt, über die sehr engen Möglichkeiten unseres Datensatzes hinaus, nachgehen könnte.

Im Fragebogen wurden allerdings auch Bereiche geäußert, welche die Schule noch verbessern kann. Generell wünschen sich die Eltern mehr Informationen über die Leistungen ihres Kindes sowie darüber, was den ganzen Tag über in der Schule passiert. Auch zwischen den Zyklen gibt es ein unterschiedliches Antwortverhalten der Eltern.

Außerdem wird der Tagessatz von 8 Euro pro Kind von alleinerziehenden oder teilzeitbeschäftigten Eltern, sowie Eltern mit mehreren Kindern in der Ganztagschule, als zu hoch angesehen (Daten aus Dezember 2007). Die Gemeinde reagierte relativ schnell auf diese klare Kritik. Der Tagessatz wurde auf 5 Euro reduziert.

7. Die Ganztagschule aus der Perspektive der Schüler

7.1. Methode und Datengrundlage

Datenerhebungen bei Kindern unterscheiden sich grundsätzlich von Erhebungen bei Erwachsenen, da diese sich durch einige zusätzliche Besonderheiten kennzeichnen: Heinzel (2000, S. 25) nennt hier zum Beispiel 1) die Macht der Erziehungssituation im Kinderleben³⁸, 2) kindtypische Ausdrucksformen³⁹ und 3) die Erwachsenenorientierung von Forschung und Forschenden⁴⁰. Daher wurde zum einen nach Erhebungsverfahren gesucht, die diesen Besonderheiten Rechnung tragen. Die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Verfahren (Interviews, Spiel, Zeichnung, etc.) wurden für den schulischen Kontext abgewogen. Als Datenerhebungsmethode wurde der Aufsatz gewählt.

Die Besonderheiten der Daten, die bei den Kindern erhoben werden, wurden zum anderen bei der Auswertung des Materials berücksichtigt. Die Themen der Kinder wurden im Material gesucht und für den Bericht zusammengestellt.

Das Ziel des Schüleraufsatzes bestand darin, das Wohl- bzw. Unwohlsein der Kinder in der Schule zu bestimmen. Hierfür sollten die Kinder aus den Zyklen III und IV einen Aufsatz zu einem schönen und einem schlimmen Tag in der Schule schreiben.

Die Themen lauteten wie folgt:

- Thema 1: „Heute war es schön in der Schule“
- Thema 2: „Heute war schlimm in der Schule“.

Beschreibe einen normalen Schultag (kein Fest oder Ausflug) und erkläre, warum das ein schöner (Thema 1)/schlimmer (Thema 2) war. Du darfst auf Deutsch oder auf Französisch schreiben!

Die Kinder konnten eine erlebte Situation beschreiben. Den Kontext (ob Pause, Unterricht, Sport, Atelier) konnten sie frei wählen.

Es sei darauf hingewiesen, dass diese Aufgabe schwierig war, denn ein Tag ist meistens durchwachsen von schönen und weniger schönen Momenten und Situationen. Dies erklärt auch den Umstand, dass die Aufsätze im folgenden in „ablauforientierte“ und in „erzählende“ Gruppen eingeteilt werden konnten. Einigen

³⁸ Kindheit vollzieht sich nach Heinzel (2000, S. 26) in sozialisierenden Umwelten. Deshalb ist es für Forscher nahezu unmöglich, mit Kindern zu kommunizieren ohne dass die Kinder ihre Erfahrungen mit dieser Allgegenwart der Erziehungssituation thematisieren.

³⁹ Als besonderes Problem bei der Anwendung von Forschungsmethoden bei Kindern nennt Heinzel (2000, S.27) die eingeschränkte Verbalisierungsfähigkeit der Kinder. Deshalb wurden keine Daten bei den Kindern aus Zyklus II erhoben.

⁴⁰ Das Forschungsfeld funktioniert, so Heinzel (2000, S, 27), nach den Regeln der Erwachsenenwelt. Der Bedeutung des Generationenverhältnisses wird Heinzel zufolge, in den Forschungsprozessen viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

Kinder fiel diese abstrakte Aufgabe schwer, und es gelang ihnen nicht, die schönen und schlimmen Inhalte voneinander zu trennen.

Bei der Analyse der Daten wurde versucht, einerseits die schönen und andererseits die schlimmen Erlebnisse der Kinder in der Schule zusammenzufassen. Zur besseren Lesbarkeit der Ergebnisse werden die Ergebnisse aus den beiden Aufsätzen separat vorgestellt.

7.2. Ablauforientierte und erzählende Aufsätze

Grundsätzlich konnten zwei Arten von Aufsätzen bei den Kindern unterschieden werden:

- Die eher ablauforientierten Aufsätze
- Die erzählenden Aufsätze

- **Die eher ablauforientierten Aufsätzen**

Als *ablauforientiert* wurden alle Aufsätze bezeichnet, in denen die Wertungen der Kinder in „schön“ und „schlimm“ fehlten. Es handelt sich dabei um Aufsätze, bei denen die Kinder einfach den gesamten Tagesablauf oder nur eine Situation aus dem Schulalltag beschreiben. Diese Texte ließen keine Schlüsse darüber zu, was das Kind als schön oder schlimm empfunden hat. Die semantische Opposition von „schön“ vs. „schlimm“ ließ sich aus diesen Texten nur unzulänglich rekonstruieren. Die Texte vollziehen nicht die synthetische Leistung der verlangten Beurteilung der Erlebnisse im Schulalltag.

Meistens handelte es sich hierbei um sogenannte Dann-und-Dann-und-Dann-Erzählungen, wie am folgenden Beispiel dargestellt wurde: *„Dann haben wir Deutsch gemacht eine Stunde. Dann sind wir ins Sport gegangen. Dann sind wir Essen gegangen. Dann hatten wir Feedback gemacht, danach wir in die Pause gegangen haben gespielt (...“ (4 :2 ; 15 :26).*

Ein Beispiel für eine einfache Erzählung aus dem Schulalltag ist die Erzählung eines Jungen, der sich im Religionsunterricht mit der Glaubensfrage beschäftigte *„(...) Wir hatten uns alle gefragt an wen wir glauben. Danach hatten wir ein paar Fragen ausgesucht und sind dann in die Straße gegangen wir hatten ein paar Leute unsere Fragen gestellt einem Mann mit einem Hund, ein alter Mann, ein Mann mit einer Einkaufsstüte und zwei Frauen (...). Die Leute glaubten an ihre Kinder, an Gott...Aber es gab Leute die glauben nichts. Danach sind wir in die Pause gegangen (...),“ (4 :2).*

Hier handelt es sich beispielweise um einen Aufsatz, aus dem nicht darauf geschlossen werden kann, ob das Kind diese Situation als schön empfindet, weil ihm die Glaubensfrage wichtig ist, oder zum Beispiel, ob das Kind diese Situation einfach beschreibt, da ihm die Befragung von fremden Leuten auf der Straße gut gefällt.

Obwohl aus diesen Aufsätze nicht geschlossen werden konnte, was den Kinder gut bzw. nicht in der Schule gefällt, konnte dennoch festgestellt werden, dass die Dann-und-Dann-Erzählungen meistens unter dem Thema „Heute war es schön in der Schule“ angeführt worden waren. Dies lässt die Vermutung zu, dass Tage mit strukturiertem Ablauf oder an denen viel Aufregendes passiert ist, von den Kindern als besonders schön erlebt wurden.

Wenn das Kind die von der Institution vorgegebene zeitliche Strukturierung übernehmen kann, ist das vermutlich eine unter mehreren Quellen seines Wohlbefindens in der Schule. Die Beachtung des kindlichen Zeiterlebens und die Arbeit an der Zeitstrukturierung wird insofern ein wichtiger pädagogischer Arbeitsbereich, als dort gerade die schul- und sozialpädagogische Kooperation gefordert ist.

▪ **Die erzählenden Aufsätzen**

Als *erzählende* Aufsätze wurden zwei Kategorien von Aufsätzen bezeichnet.

1. Die Aufsätze, bei denen es den Kindern in ihren Texten entsprechend der Vorgaben gut gelungen war, von schönen und schlimmen Momenten aus der Schule zu berichten. Bei diesen Aufsätzen ist immer wieder eine typische Struktur erkennbar: Der gesamte Tagesablauf wird ganz genau beschrieben. Mit der Beschreibung wird begonnen in dem Moment, zudem das Kind die Schule um 07:30 Uhr betritt und endet mit der Beschreibung des Nachhausewegs oder wenn das Kind abends zu Bett geht. In die Tagesbeschreibung wurden dann „schöne „ oder „schlimme“ Momente integriert.
2. Die Aufsätze, in denen die Kinder einfach von einem schönen oder schlimmen Tag berichten, unabhängig davon, ob die Überschrift „Heute war es *schön*“ oder „Heute war es *schlimm* in der Schule“ lautete. In beiden Aufsätzen werden sowohl schöne als auch als weniger schöne Situationen geschildert.

7.2.1. Heute war es schön in der Schule

Insgesamt konnten die Themen der Kinder vier Kategorien zugeordnet werden:

- 1) Die Ateliers
- 2) Der Unterricht
- 3) Die Bedeutung unterschiedlicher Personen
- 4) Essen

1) Die Ateliers

Nach Angaben der Kinder ist es mittwochs und freitags besonders schön in der Schule, da an diesen Tagen jeweils nachmittags zwischen 14:00 und 15:30 die Ateliers stattfinden. Das Besondere an den Ateliers ist, dass Kinder aus unterschiedlichen Altersstufen an diesen teilnehmen, das heißt, in jedem Atelier sind die Kinder aus den *Zyklen II bis IV* gemischt. Hierzu ein Beispiel eines jungen Mädchens aus der Schule: *“Heute war es schön in der Schule, ich habe ganze gerne wenn Mittwoch ist. Es ist Wochenplan am Morgen und dann haben wir portugiesisch und noch Atelier und das macht mir so weil [viel] spass [Spaß]. Dafür haben ich so Mittwoch Tage gerne weil heute ein ganz lib [lieb] Tag ist.“* (2:11)

Mit viel Begeisterung berichteten die Kinder in ihren Aufsätzen von den Aktivitäten, die ihnen angeboten werden. Dabei war auffallend, dass den Kindern sehr oft einfach alle Ateliers gut gefallen, wie am folgenden Beispiel dargestellt: *„an Mittwoch und Freitag haben wir Atelier. Ich war schon in Tanzen, Hockey, Fußball und im Gruppenspiele und Foto, Schreibatelier, Zeitung, Afrikanische Masken, Film. Sie waren alle schön.“* (1:35) Zur genauen Bezeichnung dessen, was den Kindern in den Ateliers gefällt, waren die jüngeren Kinder nicht in der Lage. In den Aufsätzen der Kinder aus dem Zyklus IV konnten jedoch einige Begründungen gefunden werden. Die Kinder beschreiben, dass sie in diesen Ateliers

- Sehr viel dazulernen,
- Neues ausprobieren und
- die Möglichkeit haben, die Ateliers selber zu wählen.

In einem Beispiel lernte das Kind z.B. E-Mails zu schreiben: *„Les mercredis et les vendredis sont mes jours préférés parce qu'on a les ateliers. Mon premier atelier mercredi c'était Handball et le premier atelier de vendredi c'était Internet. J'aime beaucoup les ateliers parce qu'on peut apprendre se faire beaucoup de choses (...).“* (3:12) Auch wird von weiteren Kindern der Aspekt des Hinzulernens hervorgehoben, wie das folgende Beispiel zeigt: *„ (...) j'aime beaucoup les ateliers parce qu'on peut essayer et apprendre beaucoup de choses avec les instituteurs.“* (5:41)

Ein weiteres Kind erzählt zum Beispiel davon, dass ihm die Freitage in der Jean-Jaurès-Schule besonders gut gefallen, da die Kinder immer die Möglichkeit haben, zwischen mehreren Ateliers zu wählen und auch zwischen diesen hin und her zu pendeln. Besonders gut gefällt diesem Kind zum Beispiel das Schwimmatelier: Als Begründung führt es an, dass die Kinder im Schwimmbad auch nach draußen zum Spielen gehen können. Außerdem findet das Kind es vorteilhaft, dass sich gerade in diesem Atelier, die betreuenden Personen häufiger abwechseln: *„Ich finde denn [den] Freitag gut, weil wir können sehr viele Ateliers wehlen [wählen], z.B. Sport, Schwimmen, Creativ und so weiter. Ich wehle [wähle] am meisten Schwimmen weil da können wir auch draußen gehen und wir gehen immer mit anderen Tutoren, ein paar*

mal mit [Name Erzieher] un [und] [Name Erzieher] die sind immer zwei. Dafür ist Freitag mein Lieblingstag der Schule“ (5:18).

Andere Kinder berichten einfach von einem bestimmten Atelier, das ihnen gut gefallen hat. Hierzu zwei weitere Beispiele:

„(...) und dann die Ateliers waren toll. Ich war in das Atelier Gips Masken [Gipsmasken] mit [Name Erzieher]. Der Gib's war kalt aber es ist toll geworden. Das war mein schöner Tag am Freitag.“ (2:17).

„Ich war an diesem Tag froh, denn ich hatte Ateliers und das Beste war es der Fraisebeeatelier [Frisbee-Atelier] war wo ich hingehen würde (...). Als ich mit all den Übungen fertig waren, machten wir ein Match es war ein echt tolles Match, meine Mannschaft gewann 4 zu 1 ich freute mich.“ (5:46)

2) Der Unterricht

Wochenplan: Für viele Kinder zählen mittwochs und freitags zu ihren Lieblingsschultagen. Wie vorhin dargestellt, finden an diesen beiden Tagen nicht nur die Ateliers statt, die Kinder arbeiten außerdem jeweils mittwochs und freitags an ihren Wochenplanaufgaben.

Aus den Aufsätzen geht hervor, dass sehr viele Kinder Spaß an den Wochenplanaufgaben haben. Hierzu schreibt zum Beispiel ein Kind: „Mittwoch und Freitag ist es immer schön. Mittwoch ist Portugiesisch und wochplan und Freitag ist es Français [Französisch] und wochplan. Und Montag im religione mach spass [Religion macht Spaß]. Portugiesisch weil wier [wir] in Computer arbeiten. Weil wir zusammen arbeiten können, bin ich gerne in meiner Tutoratsgruppe.“ (1:34) Diesem Kind gefällt besonders gut, dass es im Portugiesischunterricht am Computer und bei den Wochenplanaufgaben in der Gruppe arbeiten kann.

Die Wochenplanaufgaben sind generell sehr beliebt bei den Kindern. Immer wieder wurde beschrieben, dass es an dem Tag schön in der Schule war, da die Kinder ihre Wochenplanaufgaben schreiben konnten (2:3) (3:17).

Als Begründungen dafür, was den Kindern so an den Wochenplanaufgaben gefällt, konnten folgende Aspekte herausgearbeitet werden (5:45) (2:26) (1:34) (1:8):

- a. Die Kinder finden es toll, wenn sie zusammen arbeiten können
- b. Die Kinder waren glücklich darüber, wenn sie ihre Aufgaben abschließen konnten⁴¹

Unterrichtsfächer: Die Kindern beschreiben außerdem einzelne Fächer oder Situationen aus dem Unterricht, die ihnen besonders gut gefallen.

⁴¹ Wahrscheinlich wurden die Aufsätze freitags geschrieben, als die Wochenplanaufgaben abgeschlossen werden sollten

Generell konnte jedoch festgestellt werden, dass, bei dem Thema: Heute war es schön in der Schule, insbesondere der Mathematikunterricht von den Kindern hervorgehoben wurde. Folgende Begründungen führten die Kinder an (2:18); (4:22); (4:8); (1:49):

- Der Mathematiktest hat Spaß gemacht.
- Aufgaben konnten abgeschlossen werden.
- Kinder beschreiben, wie sie sich verbessert haben.
- Kinder teilen mit, dass sie alles verstanden haben.
- Kinder beschreiben den anschaulichen Unterricht (z.B. Flächeninhalt wird zuerst theoretisch erklärt, danach ging die Klasse zum Vermessen des Tores in die Turnhalle).

Die Kinder erwähnten aber auch noch andere Unterrichtsfächer, die ihnen besonders viel Spaß machen. Ein Kind berichtet zum Beispiel davon, dass ihm der Deutschunterricht besonders gut gefällt, da in diesem Fach sein Lieblingsbuch gelesen wird (2:20). Auch der Ethikunterricht wurde erwähnt, da hier über Geister bzw. Ängste geredet wurde (4:38). Ein weiteres Kind beschreibt zum Beispiel, dass ihm der Portugiesischunterricht und „Eveil aux sciences“ besonders gut gefallen, da diese Fächer ihm Spaß machen (2:1), wahrscheinlich auch aus dem Grund, dass sich hier gerade portugiesische Kinder auf Grund von Sprachvorteilen gut einbringen können. „Am Freitag ist auch portugiesisch Kunst wir lernen die anderen portugiesisch sprechen“ (2:28).

3) Die Bedeutung unterschiedlicher Personen

Erfahrungen mit unterschiedlichen Personen nehmen in den Aufsätzen der Kinder einen großen Stellenwert ein. Beim Thema „*Heute war es schön in der Schule*“, berichteten die Kinder am häufigsten von positiven Gefühlen aus unterschiedlichen Situationen. Besonders gut gefällt es den Kindern immer dann in der Schule, wenn sie in den Pausen schön zusammen spielen und „quatschen“ können. Die Kinder berichteten von Freundschaften, aber auch von dem Spaß, den sie gemeinsam haben, sei es in der Pause oder im Unterricht.

Freundschaft, Spiel und Spaß sind drei Kategorien die eng miteinander verflochten sind. Daher werden sie im Folgenden zusammenhängend vorgestellt.

▪ Zum Spielverhalten in der Pause

Die Aufsätze zeigen die Unterschiede im Spielverhalten von Jungen und von Mädchen auf. Die Jungs beschrieben häufiger Mannschaftsspiele (vor allem Fußball). Besonders toll galt das Spiel vor allem dann, wenn die eigene Mannschaft das Spiel gewonnen hat. Hierzu einige Beispiele:

- „Am Montag war es schön (...) weil meine ikipe [équipe = Mannschaft] gewunden haben [gewonnen hat] (...) und wir haben gegen [Name] ikipe 2-3 gewunden und auch gegen [Name] gewunden 2-1 (...).“ (1:26)
- „(...) Als wir in der Pause war spring ich mit dem seil! Das war einfer [einfach] ich hatte nämlich gewonnen.“ (3:20)
- „Heute war es schön in der Schule weil wir im Sport falsches Baseball gespielt haben und ich war der einzige der ein home run gemacht hat und danach war Wochenplan und das war auch cool.“(1:8)

Mädchen berichteten hingegen häufiger von ihrer oder ihren besten Freundinnen, mit der/denen sie lachen und über alles Mögliche „quatschen“ können. Hierzu einige Beispiele

- „Heute war es schön in der Schule, weil ich habe der ganze Zeit mit meine Freundin gespielt.“ (2:14)
- „[Name], [Name] und ich saßen auf der Schaukel und quatschten.“ (3:19)
- „(...) In der Pause war es cool. Wir haben die ganze Pause nur gequatscht, über was das kann ich euch nicht sagen.“ (5:26)

Die Kinder spielen allerdings auch sehr häufig in gemischten Gruppen. Hier wurden zum Beispiel Fußball und Fangen genannt, aber auch zum Beispiel Indiana Jones⁴², Dinosaurier-spiele⁴³, Yo-Gi Oh⁴⁴, usw.

Ansonsten berichten die Kinder vom gemeinsamen Spaß, den sie beim Spielen haben:

- „(...) mussten [Name] und [Name][Name] mich fangen das war sehr toll. Als wir rein mussten, waren wir sehr traurig weil wir nicht weiter spielen konnten (...).“ (4:5; 39:39)
- „Im Sport war es grandios warum weil wir Spaß hatten.“ (5:24; 126:126).

▪ **Der erste Schultag als schönstes Erlebnis**

Bei dem Thema „Heute war es schön in der Schule“ berichteten außerdem einige Kinder von ihrem ersten Schultag in der Jean-Jaurès-Schule und wie sie an diesem Tag neue Schulfreunde kennen lernten. Die Kinder berichteten zum Beispiel von der Angst, die sie hatten, da sie das Schulgebäude und die neuen Schulkameraden noch nicht kannten. Hierzu schreibt zum Beispiel ein Kind:

„Alores je suis entrée en classe et je me suis assis sur une table ou il avait personne. Mais des filles [noms] sont venu sur ma table et mon demander comment je m'appelle, j'ai quelle âge et tout de suite je me suis senti soulager. (...) Mai[s] une élève m'a beaucoup plus [plu] c'est [nom]. Elle me rigolé [fait rigoler], elle m'a [plu] déjà le premier jour même encore aujourd'hui c'est une de mes bonnes copines ont fais [on fait] des bêtises ensemble pendant le ‚Wochenplan‘ (...).“ (3:11)

⁴² Angelehnt an die Spielfilme Indiana Jones.

⁴³ Angelehnt an die Primeval science fiction TV Serien .

⁴⁴ Kartenspiel mit Mangafiguren.

Das Mädchen beschreibt, wie es den Klassenraum betritt und sich hier zunächst an einen leeren Tisch setzte. Andere Kinder kamen jedoch dann auf sie zu und fragten sie nach ihrem Namen und ihrem Alter. Das Kind beschreibt, wie erleichtert es sich in dem Augenblick fühlte. Sie erzählt weiter, dass insbesondere ein Mädchen ihr gut gefiel, da sie sie zum Lachen bringt. Dieses Mädchen zählt auch heute noch zu ihren besten Freundinnen und sie machen immer Dummheiten während den Wochenplanarbeiten. Ein Junge beschreibt *„Mein erster Schultag war nicht so toll mit den Kindern von 6 Schuljahr ich konnte sie letztes Jahr nicht leiden voralem [vor allem] [Name] jetzt sind wie alle Freunde. Da satz [saß] ich im 2 Saal ich und [Name] konnten uns auch nicht leiden aber jetzt sind wir beste Freunde (...).“* (4:42)

Diese Form von Erzählungen enden meistens damit, dass die Kinder nach anfänglicher Skepsis oder dem Nichtleiden können, doch am Ende gute Freunde wurden (3:13); (5:34); (5:42).

4. Essen

Das Essen war immer wieder Thema in den Aufsätzen der Kinder. Als besonders lecker wurden immer die Pastas genannt, von Spaghetti Bolognese oder Carbonara bis hin zur Lasagne. Auch Fishsticks lieben die Kinder der Jean-Jaurès-Schule (1:20); (3:9); (5:25).

7.2.2. Heute war es schlimm in der Schule

Insgesamt konnten die Themen der Kinder fünf Kategorien zugeordnet werden:

- 1) Streit, Gewalt unter den Schülern
- 2) Strafen
- 3) Einige Erlebnisse aus dem Unterricht
- 4) Pech, Unwohlsein, Verletzungen
- 5) Schlechtes Essen

1) Streit, Gewalt unter den Schülern

War es nicht schön in der Schule, dann berichteten die Kinder sehr häufig von Streit und Gewalterfahrungen mit ihren Mitschülern. Grundsätzlich stehen jedoch eher kleine Streitereien an der Tagesordnung, von tatsächlichen Gewalterfahrungen wird eher selten berichtet.

Streit: Im Folgenden werden drei kurze Streitgeschichten dargestellt. In den meisten Aufsätzen wurden die genauen Gründe für den Streit nicht genannt. Bei den folgenden drei Beispielen lag die Ursache einmal darin, dass mit den Füßen getreten wurde und

ein anderes Mal darin, dass ein Kind Dummheiten über das betreffende Kind verbreitete.

- „Ich hat schtreite [Streit] mit [Name] in der Mittagspause. Er hat mich mit dem Fuß gerannt (...).“ (1:32)
- „Heute war es nicht schön in der Schule, weil [Name] immer dunnheiten über mich gesagt hat.“ (2:19)
- „Heute war es nicht schön in der schule weil ich hate [hatte] streit mit Cindy da waren wir im sport am anwan [Anfang] war es gut aber am schlus [Schluss] war es nicht gut sie ist bei mir gekommen dann haben wir geschtriten [gestritten]. Wir haben auch haben geschtiten [gestritten].sie hat angefaien [angefangen] mit weinen (...).“ (1:19)

Gewalt: Zum Datenerhebungszeitraum ist ein Vorfall passiert, an dem insbesondere die Gewaltbereitschaft eines Kindes deutlich wurde. Es handelt sich hierbei um die Geschichte, in der ein Kind bemerkt hatte, dass ein drittes Kind sogenannte „Stickers“⁴⁵ bei einem Schulkameraden geklaut hat. Das Kind wurde daraufhin von einem anderen Kind mit einem Nagel bedroht, den jenes zuvor auf dem Weg zur Schule gefunden hatte: „Ich war im Schulhof und ich habe den Stickers von [Name A] gesehen. Dann habe ich [Name B] gesehen 2 Stickers geholen. Dann habe ich [Name A] es gesagt. Dann hat [Name C] mich geholen zu der Mauer gestosen [gestoßen]. [Name D] war dabei. [Name D] hat eine Nagel gefunden und [Name B] gegeben. Er hat den Nagel mein Hals gemacht. Ich hatte Angst.“ (4:44);(3:31).

Der Vorfall in der Pause mit dem Nagel wurde von fast allen Kindern beschrieben, die daran beteiligt waren. Dieser Aufsatz lag daher mehrere Male vor.

Ein weiteres Kind erzählt davon, wie es einem anderen Kind, das er hasst, mit einer Birne dreimal auf den Kopf geschlagen hat: „Aber in der Pause fing es erst richtig an! [Name A] slug [schlug] mich 3 mal und ich nahm eine Birne und schlug sie 3 mal auf seinen Kopf leider beim 4. schlag ging er gegen einen Freund [Name B]. Dort auf der Stelle fing er an zu bluten. [Name A] hat mich seit dem Tag nicht mer [mehr] geschlagen. Das war auch gut so ! Ich mag ihn mämlicht [nähmlich] nicht sehr! Ich hasse ihn eher.“ (3:23).

2) Strafen

Strafen: War es nach Angaben der Kinder nicht schön in der Schule, so lag es auch manchmal daran, dass die Kinder für ihr Benehmen bestraft wurden, sei es von einem Lehrer, sei es von einem Erzieher. Ähnlich wie vorhin beschreiben die Kinder nicht systematisch die Gründe für ihre Bestrafung. Drei Beispiele wurden ausgewählt, in denen die Gründe aus der Sicht der Kinder benannt wurden: einmal hatte das Kind sich schlecht benommen, einmal hat das Kind seinen Französischtest vergessen den es in der Schule abgeben sollte und im dritten Beispiel beschreibt das Kind, dass es während des Unterrichts gesprochen hat.

⁴⁵ Aufkleber die viele Kinder während der Fußball Europameisterschaft sammelten.

- „Ich und [Name] haben uns nicht so gut benommen. Dann hat [Name des Erziehers] mich und [Name] bestraft. Wir dürften [durften] nicht mit ins Kino gehen: Jetzt sind wir ins Sport gegangen.“ (3:24)
- „Um 10 vor ging ich in die Klasse. Als erstes hatten wir Französisch. Ich hasse Französisch. Wir mussten die Tests abgeben aber ich hatte den Test vergessen. Ich dachte mir schon ich bekomme eine Strafe, aber ich hatte keine Strafe bekommen, sondern eine FETTE STRAFE.“ (4:25)
- „Dann bin ich nach Hause gegangen und musste meine Hausaufgaben machen, lernen und die Strafe schreiben: es war 400 mal Mann [mann] redet nicht verent [während] den [dem] Unterricht um 4:00 war ich fertig mit alles und dann musste ich noch einmal die Strafe schreiben für meine Mutter wo ich fertig war hab ich gegessen.“ (3:38)

Weiterhin waren in den Aufsätzen Beispiele zu finden wie das folgende, in dem keine Gründe genannt werden.

- „Wir hatten eine andere Lehrerin, sie war Blond. Am Anfang dachte ich sie war nett bis sie [Name A] anschrie. Es hat am Anschreien angefangen, und am Schlagen aufgehört, [Name A] hatte sich wehgetan und hat geweint. Dann war [Name B] und ich bei [Name A] gegangen. Die Lehrerin hat mit uns geschrien und dann mussten [Name A], [Name B] und Ich schreiben eine Strafe schreiben (...).“ (4:3)

3) Einige Erlebnisse aus dem Unterricht

War es nicht schön im Unterricht, dann führten die Kinder ganz unterschiedliche Gründe an:

- Sie suchen die Ursachen bei sich selbst. Sie beschreiben zum Beispiel, dass sie nicht gut in der Schule, bzw. schwach in dem einen oder anderen Fach sind (2:8); (1:14).
- Die Kinder schreiben, dass sie zuviel arbeiten müssen (2:6) (4:15). Der Auslöser waren die Wochenplanarbeiten. In der Woche der Datenerhebung waren, laut Angaben der Kinder, 13 Aufgaben zu lösen.
- Einzelne externe Lehrkräfte sind unbeliebt. (4:20); (5:6); (5:23). Hierfür führen die Kinder klare Begründungen an, die im folgenden aufgezählt werden: gemeinsame Regeln werden nicht respektiert (die externe Lehrkraft kommt ständig zu spät zum Unterricht mit „dummen Ausreden“; „meckert und schimpft“) (4:20); Kinder beklagen das fehlende Mitbestimmungsrecht bei der Auswahl der Themen (5:6) (5:9).
- Wenn Ersatzlehrer im Unterricht sind, dann sind die Kinder nach eigenen Angaben unaufmerksam und machen während des Unterrichts Dummheiten (1:7); (4:3); (1:33).

Hierzu einige Beispiele aus den Aufsätzen der Kinder:

- *„Heute war es schlimm in der Schule, weil wir Französisch gemacht haben und ich habe gar nichts verstanden weil die Jofer [Lehrerin] Französisch gesprochen hat.“ (1:4)*
- *„Donnerstag war nicht schön. Wir müssen viel arbeiten. Ich mag Mathematik nicht und auch nicht die Hausaufgaben in der Schule, weil wir müssen viel arbeiten. Nicht Spaß macht [macht].“ (2:6)*
- *„(...) Der [Ersatz]-Lehrer kam wie immer zu spät. Als wir es ihm sagten sagt er zu uns: „Ich darf zuspät kommen ihr nicht“ (3:28). „Er sagt wir können einen Thema aussuchen. Aber er hatte es ausgesucht. Ich wollte aber nicht. Er sagte wir müssten einen Aufsatz schreiben.“ (5:9) „Es war wirklich schlimm. Wir waren so wütend, dass wir rot im Gesicht waren.“ (5:6)*
- *„Ich finde es schlimm, dass immer ein Ersatz in Cycle 3 ist. Wir machen Dummheiten“ (1:33; 120:120). „Heute war es schlimm in der Schule, denn wir hatten in der Religion eine Vertreterin die echt blöd war.“ (4:11)*

4) Pech, Verletzungen, Unwohlsein,

Die Kinder beschreiben in ihren Aufsätzen eine ganze Reihe von Situationen, die sie nicht schön fanden, die allerdings eher zufällig zu Stande kamen. Bei diesen Themen handelte es sich um Situationen, die mit den Begriffen: Pech, Unwohlsein oder Verletzung bezeichnet wurden. Als Pechsituation wurde zum Beispiel die Situation bezeichnet, in der ein Kind beschreibt, wie es im Schlamm ausgerutscht ist. Unter dem Begriff Unwohlsein wurden hingegen Situationen eingeordnet, in denen Kinder über Kopfschmerzen schreiben, sich schlecht fühlen, usw. Beim Sport und in verschiedenen Ateliers kommt es ab und zu auch zu Verletzungen. Dieser Kategorie wurden zum Beispiel Schürfwunden oder Brüche zugeordnet.

Verletzungen: Zu Verletzungen kommt es bei den Kindern am häufigsten beim Sport oder in jenen Ateliers, in denen mit Werkzeugen gearbeitet wird. Hierzu zählen Berichte über Fußverletzungen (5:33), von gebrochener Nase bis hin zu blutigen Fingern:

- *„Freitag war schlimm in der Schule weil ich meine Nase kaputt hatte. Ich habe meine Nase im Schwimmen gebrochen [gebrochen]. Ich durfte nicht in die Pause gehen. Ich durfte nicht Schwimmen gehen. Ich durfte nur in der Schule bleiben.“ (1:41)*
- *„Es ist Mittwochnachmittag nach dem Essen im Skulptur Atelier mit [Name] (...). Da sah ich ein Tropfen Blut auf dem Weißen Stück Gips das am Boden lag“. [Name] sagt: „Schau mal auf dein Finger! Ich schaute meinen Finger an er blutete wie ein Wasserfall der nie aufhört. Ich hatte mir meinen Daumen tief aufgeschnitten. Ich rannte zu [Name] um ein Pflaster zu bekommen (...).“ (5:27)*

Pech: Wie bereits angedeutet, wurden eher peinliche Momente mit den Begriff „Pech“ bezeichnet. Dabei handelt es sich um Momente oder Tage, an denen alles schief zu laufen scheint. Hier wird das Beispiel eines Mädchens angeführt, das den Bus zur Schule verpasst, da es noch einmal mit seiner Schwester nach Hause musste, weil diese ihren Arbeitsplan vergessen hatte. Daher kam es zu spät zur Schule und hatte zudem ihr Pausenbrot vergessen: *„Heute war es schrecklich in der Schule. Schon morgens als ich aufstand war der Himmel grau. Als ich den Bus nehmen wollte, sagte [Name] sie hätte ihren Arbeitsplan vergessen. Also musste ich wieder mit ihr nach Hause. Natürlich verpasste ich den Bus, doch das Schlimmste war, dass ich zur spät zur Schule kam. In der Pause hatte ich Hunger, weil ich mein Pausenbrot vergessen hatte.“* (4:12)

Ein anderes Kind berichtet davon, dass es den ganzen Morgen bereits Kopfschmerzen hatte. Beim Schaukeln auf dem Stuhl ist es dann auch noch umgekippt und sein Kopf schmerzte daher noch mehr: *„nach dem Sport gingen wir in Feedback und die Lehrerin hat geschrien wir hatten Musik und dann habe ich geklunscht [geschaukelt] und bin gefallen, da hat mein Kopf noch mehr wehgetan (...).“* (5:40)

Unwohlsein: Die Kinder berichteten weiterhin auch davon, dass es nicht schön in der Schule war, wenn sie sich krank fühlten. Meistens wurde in diesem Zusammenhang von Kopfschmerzen berichtet. Hierzu zwei Beispiele

- *„Doch die Kopfschmerzen wurden immer Stärker und dann wurde mir auch noch schlecht. [Name Erzieher] bemerkte das und sagte ich sollte mich in die Bibi legen gehen (...).“* (4:13)
- *„(...) Je avez beaucoup de mal à la tête depuis [depuis] lundi je aves mal a la tête, je etait très mal J'avez pas fait mes devoirs parce que J'ai pové pas [je pouvais pas] (...).“* (5:35).

5) Essen

Das Essen ist immer wieder Thema in den Aufsätzen der Kinder. War es schlimm in der Schule, dann berichteten die Kinder auch von dem Essen das ihnen nicht schmeckte. Das schlechte Essen wurde schließlich mehrmals im Zusammenhang eines ohnehin miesen Tages erwähnt (3:4); (4:35); (5:2). Hierzu noch weitere zwei Beispiele:

- *„(...) beim Essen wahr es auch nicht toll. Das Essen wahr eklich und Julie war noch immer sauer auf mich (...).“* (1:47).
- *„Wir waren Essen. Das Essen war grotenschlecht. Ales war schlecht, die Suppe, unser Hauptmenu und der Dessert [Nachtisch]“* (5:8).

7.3. Zusammenfassung

Die Kinder berichteten in den Aufsätzen von vielfältigen, schönen und schlimmen Ereignissen und Erlebnissen in der Jean-Jaurès-Schule. Wie bereits in der Einleitung des Kapitels erwähnt, sind die Besonderheiten von Daten, die bei Kindern erhoben wurden, zu berücksichtigen. Daher ist anzunehmen, dass viele Erzählungen der Kinder situationsgebunden waren, das heißt, dass im Aufsatz gerade von dem Ereignis berichtet wurde, das zum Zeitpunkt der Datenerhebung den Kindern präsent war, wie das Beispiel mit dem veranschaulichten Mathematikunterricht am Morgen. Zudem wurden die Aufsätze während der Wochenplanaufgaben geschrieben, was mit sich brachte, dass viele Kinder (innerhalb einer Tutoratsgruppe) von den gleichen Ereignissen berichteten. Trotz dieser Vermutungen und Hypothesen machten die Aufsätze die Themen deutlich, die den Kindern in der Schule wichtig sind:

- **Schule als ein Ort der Begegnung**

Die Schule ist weitaus mehr als ein Ort zum Lernen, sondern aus der Sicht der Kinder vor allem ein Ort der Begegnung. Freundschaft, Spaß, Spielen sowie auch Streit sind wichtige Themen, die die Kinder in ihrem Alltag in der Ganztagschule beschäftigen. Die Daten zeigen, dass die Kinder oftmals ihren Mitschülern eine größere Bedeutung beimessen, als anderen Aspekten der Schule (Oswald & Krappmann, 1991). Obwohl das Verhältnis von Schule und Sozialentwicklung der Kinder eher selten analysiert worden ist, so sind schulische Erfahrungen für die Sozialentwicklung in der Kindheit zentral (Pekrun & Helmke, 1993). Die zahlreichen Berichte der Kinder über ihre Beziehung zu anderen Kindern unterstreichen die Notwendigkeit von Freiräumen für die Kinder. Dies umso mehr in Ganztagschulen, in denen die Kinder einen sehr großen Teil ihrer Kindheit verbringen und denen dafür außerhalb der Schule kaum Zeit bleibt.

- **Offene Lernformen von den Kindern positiv konnotiert**

Aus den Daten wird außerdem deutlich, dass gerade offene Lernformen nicht „nur“ vom Schulpersonal positiv konnotiert werden, sondern auch von den Kindern. Mittwoch und Freitag, wenn die Tutoratsgruppen und Ateliers angeboten werden, gehören zu den Lieblingstagen der Kinder in der Schule. Diese Daten zeigen, dass die Bemühungen des Schulpersonals, offene Lernformen anzubieten, mehr Lernfreude bei den Kindern mit sich bringt.

- **Gewalt ist ein allgegenwärtiges Thema für die Kinder der Jean-Jaurès-Schule.**

Zuletzt zeigen die Daten jedoch auch, dass Streit und Gewalt Themen sind, die die Kinder der Jean-Jaurès-Schule beschäftigen. Dieses Ergebnis ging bereits aus den Tagebüchern des Schulpersonals hervor und wurde durch die Daten der Kinder nochmals bestätigt.

C. Bilanz und Handlungsempfehlungen

8. Rekonstruktion des Entwicklungsprozesses der Schule

In den vorangegangenen Kapiteln wurde die Ganztagschule und ihre Entwicklung aus der Perspektive des Schulpersonals, der Eltern und der Schüler dargestellt. Der partizipative Ansatz und die Rückspiegelung der Ergebnisse an das Bildungsministerium sowie an die Gemeinde Esch/Alzette haben zwischenzeitlich auch zu einer Entwicklung auf der strategischen Ebene geführt.

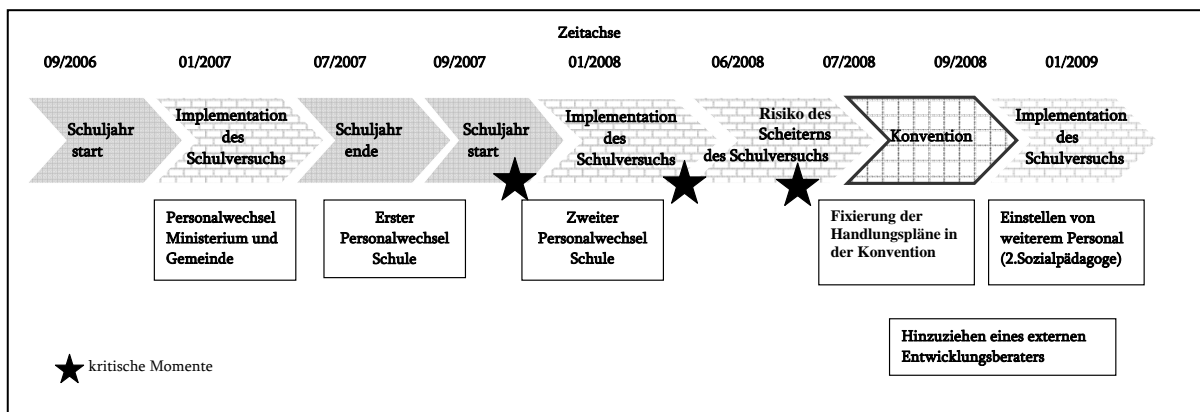
Diese Veränderungen werden in diesem Kapitel vorgestellt. Hierbei wird auch die Rolle des Evaluators im Entwicklungsprozess der Schule diskutiert.

8.1. Entscheidungen der Projektträger auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen

Insbesondere die Gemeinde Esch/Alzette war sich bei der Implementierung des Schulversuchs nicht hinreichend bewusst, welche Aufgaben sie als Schulträger zu leisten hat. Versäumnisse wurden nicht entlarvt. Die Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft mit dem Schulpersonal und dem Evaluator war dürftig. Dies änderte sich allerdings, als der Schulversuch Ende 2007 zu scheitern drohte. Ausschlaggebend war der Zwischenbericht der Evaluation, der dem Bildungsministerium im Januar 2008 vorgelegt wurde. Die empirischen Daten konnten die erheblichen Strukturprobleme und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Schule nachweisen und die Projektträger überzeugen: Burn-out beim Schulpersonal, Spannungen zwischen den Beteiligten und häufige Krankmeldungen beim Schulpersonal führten dazu, dass die Schule nicht mehr weiterentwickelt werden konnte. Die Auftraggeber wurden mit Befunden konfrontiert, die schließlich eine Entscheidung erforderlich machten.

In der Abbildung 34 ist die Entwicklung des Schulversuchs im Zeitraum September 2006 bis Januar 2009 dargestellt.

Abbildung 34: Entwicklungsphasen des Schulversuchs



(eigene Darstellung, 2008)

Der schwierige Entwicklungsverlauf wird zunächst einmal daran deutlich, dass der Schulversuch während des gesamten Evaluationsprozesses in der Implementierungsphase hängen bleibt. Eine Konsolidierungsphase konnte innerhalb der zwei Jahre Laufzeit der Schule nie erreicht werden⁴⁶. Zu groß waren die Konsequenzen von Versäumnissen und Planungsfehlern bei der Entwicklung des Ganztags schulversuchs. **Fehlendes Gesamt- und sozialpädagogisches Konzept, nicht definierte Kriterien (z.B. Kompetenzen, Berufserfahrungen) für die Personalauswahl sowie abwesende Führung und Unterstützung der strategischen Seite (fehlende Rahmung), führten auf der Ebene des Schulpersonals zur Überforderung, die sich beispielsweise in häufigem Personalwechsel und Krankschreibungen besonders bei den Erziehern zeigte.** Die Lehrer, und insbesondere die nominierten Koordinatoren der Ganztagschule, waren mit Organisations- und Personalfragen überlastet, was die Weiterentwicklung des Unterrichts und des sozialpädagogischen Bereiches verhinderte. Auch fehlten Kooperations- und Kommunikationsstrukturen zwischen der operativen und der strategischen Ebene. Die Gemeinde, die entscheidungs- und weisungsberechtigt ist, Ressourcen verwaltet und die Personalpolitik bestimmt, kam ihrer Aufgabe des Personalmanagements nicht zur Genüge nach und verkannte die prekäre Situation der Schule.

Wie bereits vorhin dargestellt, war der Zwischenbericht der Evaluation ausschlaggebend für dringende Entscheidungen der Entscheidungsträger und führte zu ersten Veränderungen in der Schule. Am 14. Juli 2008 wurde in der Gemeinderatssitzung, in der sowohl der Escher Schöffenrat als auch das Bildungsministerium und die Universität Luxemburg vertreten waren, folgende Entscheidungen getroffen:

⁴⁶ Siehe Phasen der Schulentwicklung nach Höhmann in Kapitel 2.4. Sie unterscheidet 4 Phasen : Initiative, Implementierung, Konsolidierung und Evaluierung.

a) Ein zweiter Sozialpädagoge (éducateur gradué) wird eingestellt

Der sozialpädagogische Bereich der Schule wird gestärkt mit der Entscheidung einen weiteren Sozialpädagogen (éducateur gradué) einzustellen. Die beiden Sozialpädagogen werden das sozialpädagogische Team leiten. Außerdem wird ihnen Zeit für die Ausarbeitung des sozialpädagogischen Konzeptes zur Verfügung gestellt

b) Hinzuziehen eines externen Schulentwicklungsberaters

Die Projektträger haben erkannt, dass das Schulpersonal bei der Implementierung des Schulversuchs professionelle Unterstützung benötigt. Ein externer Schulentwicklungsberater wird hinzugezogen, um das Schulpersonal insgesamt, und vor allem die Erzieher und Sozialpädagogen, bei der Entwicklung des sozialpädagogischen Bereiches zu unterstützen.

c) Vier Erziehern wurde ein unbefristeter Arbeitsvertrag zugesagt

Hierdurch soll eine Stabilität im Team gewährleistet werden. Außerdem werden die Erzieher dadurch motiviert, sich in und für ihre Arbeit weiterzuentwickeln. Das sozialpädagogische Konzept kann entwickelt und von diesen Personen auch umgesetzt werden.

d) Aufbau einer ‚cellule de coordination‘ (Koordinationszelle) mit externer Hilfe

Eine Koordinationszelle zur Leitung der Schule wird eingerichtet. Die Leitung wird gewährleistet durch zwei Lehrer, einen Sozialpädagogen und, wie zur Diskussion steht, einer Hilfskraft für die administrativen Aufgaben der Schule. Die Weisungs- und Entscheidungsbefugnisse liegen allerdings weiterhin bei der Gemeinde Esch/Alzette. Die Koordinatoren leiten die Entscheidungen der Koordinationszelle an ihre jeweiligen Teams weiter. Umgekehrt bringen die Koordinatoren die Anliegen ihrer Teams auch in die Koordinationssitzungen mit ein. Hierdurch soll gewährleistet werden, dass das gesamte Schulpersonal (Lehrer und Erzieher) einheitlich in Richtung eines Gesamtkonzeptes und somit der Konsolidierung des Schulversuchs arbeitet. Die beiden Bereiche Unterricht und sozialpädagogischer Bereich sollen nicht mehr länger nebeneinander, sondern miteinander agieren.

e) Essengestaltung in der Schule

Das Essen soll zukünftig frisch zubereitet werden. Im Jahre 2010 wird der Bau einer neuen *maison relais* abgeschlossen sein. So steht dann eine angemessene und vorschriftsmäßig ausgestattete Küche für die Jean-Jaurès-Schule zur Verfügung.

f) Neue Konvention in der die Neuerungen vertraglich fixiert werden

Die Konvention zwischen dem Bildungsministerium und der Gemeinde Esch/Alzette wurde erneuert und überarbeitet. Aufgaben und Zuständigkeiten wurden hier neu

definiert und schriftlich fixiert. Auch die oben unter a bis d dargestellten Punkte sind in der Konvention festgehalten. Diese wurde feierlich am 15. September 2008 unterzeichnet und unterstreicht den politischen Willen der beiden Vertragspartner, das Projekt Ganztagschule gemeinsam durchzuführen und in seiner Weiterentwicklung zu unterstützen.

Die überarbeitete Konvention ist ein Meilenstein im Ganztagschulversuch und zwar insofern, als jetzt Aufgaben und Zuständigkeiten klarer definiert wurden.

Da Evaluationen den Anspruch haben, Nutzen zu stiften, wird an dieser Stelle noch abschließend die Frage nach dem Nutzen für den Auftraggeber aufgeworfen. Laut DeGEval Standards (2004, S. 21) geht es beim Nützlichkeitsstandard darum, sicher zu stellen, „*dass die Evaluation sich an den geklärten Evaluationszwecken sowie am Informationsbedarf der vorgesehenen Nutzer und Nutzerinnen ausrichtet.*“ Der vom Bildungsministerium erwartete Nutzen bestand zunächst darin, wie in Kapitel 2.4 ausführlich dargestellt, Informationen darüber zu erhalten, wie gut der Schulversuch funktioniert, wo Umsetzungsprobleme bestehen und anhand welcher Themen der Schulversuch in seinem zweiten Laufjahr evaluiert werden könnte.

Die Kontextanalyse und die Strukturevaluation ermöglichten es, schwerwiegende Strukturmängel zu rekonstruieren und aufzuzeigen, wo Handlungsbedarf besteht, damit Verbesserungen erfolgen können.

In Anlehnung an die von Stockmann (2006) vorgenommene Unterscheidung nach drei Arten von Nutzen (der direkte, der konzeptuelle und der Überzeugungs-Nutzen⁴⁷), könnte die Art des Nutzens der Evaluation für diesen Ganztagschulversuch sowohl als *direkt* wie auch als *konzeptuell* bezeichnet werden.

- Der direkte Nutzen kennzeichnet sich durch die direkte, unmittelbare Nutzung der Evaluationsergebnisse. Er liegt dann vor, wenn die Ergebnisse als Grundlage für Entscheidungen genutzt werden oder zum Beispiel Strategien oder Kommunikationsbeziehungen verändert werden (Brandt, 2007). Übertragen auf den Schulversuch machten die Ergebnisse auf die Dringlichkeit einer schnellen Entscheidung auf strategischer Ebene aufmerksam, die dann auch getroffen wurden.
- Der konzeptuelle Nutzen charakterisiert sich dadurch, dass die Ergebnisse das generelle Denken der Beteiligten verändern (Brandt, 2007). Übertragen auf den Schulversuch machte die Evaluation deutlich, wie wichtig *ex-ante* ⁴⁸

⁴⁷ Der Überzeugungs-Nutzen liegt dann vor, wenn die Ergebnisse genutzt werden, um politische Positionen zu bekräftigen oder zu widerlegen (Brandt, 2007). Ein Überzeugungs-Nutzen liegt eher nicht vor, da die Kontext- und Strukturevaluation keinen generellen Bedarf an Ganztagschulen in der Gemeinde oder dem Land aufzeigen konnte. Allerdings lag darin auch nicht das Ziel der Evaluation.

⁴⁸ Von einer *ex-ante* Evaluation spricht man dann, wenn mit der Evaluation zum Zeitpunkt der Programmentwicklung begonnen wird (Stockmann, 2004).

Evaluationen gerade für die Einführung neuer Programme oder Schulmodelle sind - und dies umso mehr – je stärker den Beteiligten und Betroffenen eine Erfahrung mit der Planung und Umsetzung neuer Programme oder Projekte fehlt. Strukturprobleme hätten bereits bei der Planung des Schulversuchs erkannt werden können. Die Evaluation hat Voraussetzungen und Bedingungen identifiziert, die den Erfolg eines Schulversuchs bestimmen.

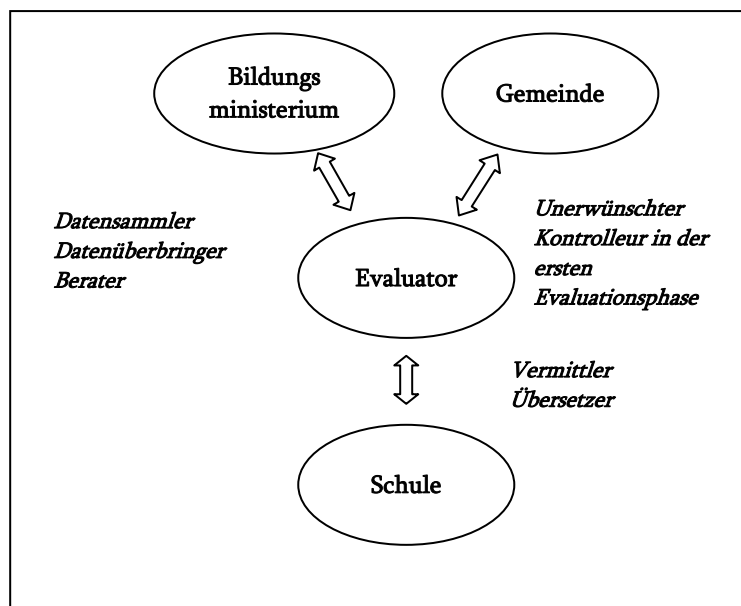
8.2. Im Spannungsfeld zwischen Evaluation, Vermittlung und Beratung

Der gewählte partizipative Ansatz erwies sich als geeignet, nicht nur um die Perspektiven und Handlungsprobleme der Beteiligten angemessen rekonstruieren zu können, sondern vor allem auch, um Akzeptanz zu schaffen. Da die Zusammenarbeit der Gemeinde mit dem Evaluator zu Beginn der Evaluation eher dürftig war und dem Bildungsministerium jegliche Informationen darüber fehlten, wie es um den Schulversuch steht, war die enge Zusammenarbeit mit dem Schulpersonal die einzige Möglichkeit, Daten und Erkenntnisse über den Schulversuch zu gewinnen. Auf diese Weise konnte, gemeinsam mit dem Schulpersonal und dem Bildungsministerium, ein Evaluationsdesign erarbeitet werden, auf dessen Grundlage die Schule in ihrem zweiten Laufjahr evaluiert wurde. Die intensive Auseinandersetzung mit den Umsetzungsschwierigkeiten und die beständige Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten ermöglichten die Weiterentwicklung des Schulpersonals wie auch der Projektträger.

Die partizipative Vorgehensweise brachte allerdings auch einige Nachteile mit sich: Da die Kooperation vor allem mit den Projektträgern der Gemeinde schwierig war, sind die Daten vor allem ein Spiegel der Perspektiven des Schulpersonals. Hinzu kommt, dass, auf Grund der schwierigen Auftragsbedingungen, der partizipative Ansatz sehr zeitaufwendig war und das vorgesehene zeitliche Budget des Evaluators sprengte.

Vor dem Hintergrund der schwierigen Kooperationsbedingungen im Feld, verwischten die Trennungslinien zwischen Evaluation, Vermittlung und Beratung (vgl. Abbildung 35). Im Verlaufe der Evaluation waren Aufgaben der Vermittlung und Beratung zu leisten.

Abbildung 35 : Der Evaluator im Spannungsfeld zwischen Vermittlung und Beratung



(eigene Darstellung, 2008)

Das Schulpersonal sieht in der Evaluation eine Möglichkeit, um auf ihre schwierige Situation aufmerksam zu machen und diese durch die Daten der Evaluation zu belegen (Vermittlerrolle). Das Ministerium ist nicht mehr in erster Linie am Design interessiert, anhand dessen der Schulversuch in seinem zweiten Laufjahr evaluiert wird. Vielmehr möchte es Fakten haben, mit denen die Gemeindeverantwortlichen, die ihren Verpflichtungen nicht nachkommen, konfrontiert werden sollen und suchen beim Evaluator nach Ratschlägen, wie sie den Schulversuch retten können (Beraterrolle). Die Gemeindeverantwortlichen sehen im Evaluator zunächst den unerwünschten Kontrolleur. Als der Schulversuch jedoch unmittelbar zu scheitern drohte, zeigten sie Interesse und suchten ihrerseits auch nach Möglichkeiten um den Schulversuch zu retten.

Anstatt einen externen Blick auf die zwei Ebenen (strategische und operative Ebene) zu richten, verschiebt sich die Rolle des Evaluators in den Mittelpunkt des Geschehens. Die Evaluation wurde zu einem Balanceakt, in dem der Evaluator entscheiden musste, inwiefern er sich auf die vorgefundene Situation einließ, ohne in einen Rollenkonflikt zwischen Eigendefinition und Fremderwartungen zu geraten und die eigene professionelle Arbeit und die Glaubwürdigkeit der Ergebnisse zu gefährden.

Die Machtstrukturen wurden bei der gewählten Vorgehensweise unterschätzt, wobei sie, wie an diesem Beispiel deutlich wurde, von zentraler Bedeutung waren (Wottawa & Thierau, 2003). Gerade die Gemeindeverantwortlichen, die über die Weisungs- und Entscheidungsberechtigung der Schule verfügen, blieben den Treffen des Beirates fern. Der partizipative Ansatz stieß damit an seine Grenzen und

vermochte es nicht, bei den Gemeindeverantwortlichen jene Lern- und Veränderungsbereitschaft erzielen, die ursprünglich in der Evaluation zu erreichen versucht wurde.

9. Bilanzierende Evaluation des Schulversuchs

In diesem Kapitel wird versucht, den Schulversuch abschließend zu bilanzieren. Hierfür wird die Gliederung im Evaluationsdesign nach Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität wieder aufgegriffen.

9.1. Strukturqualität

- **Zum Einfluss des Kontextes auf den Evaluationsgegenstand**

Die Analyse der Daten, die im Zeitraum Februar bis Juli 2007 erhoben wurden, haben gezeigt, dass bereits bei der Planung des Schulversuches mehrere zentrale Aspekte der Schulentwicklung nicht berücksichtigt wurden: Schulentwicklung von Halbtags- zur Ganztagschule braucht nicht nur ein klares Gesamtkonzept dessen, was Ganztagschule sein soll (Ganztagsbetreuung oder Ganztagsbildung?), sondern muss auch die Rollen und Zuständigkeiten von Projektleitung und Schulpersonal definieren und verbindlich festlegen. Dass Ganztagschule mehr ist, als Schule mit Suppenküche und daher mehr Personal erfordert, wurde durch die Evaluation deutlich. Es ist aber auch mit Personalaufstockung allein nicht getan. Ganztagschule braucht vor allem verbindliche Absprachen, Koordination, Kooperation zwischen der operativen und strategischen Ebene in punkto Leitbildentwicklung und pädagogischer Konzeption, aber auch in punkto Bedarf an Ressourcen, Kompetenzen und Weiterbildungsbedarf beim Personal. Gravierende Probleme in der Kommunikation und Zusammenarbeit wurden deutlich. Diese Schwierigkeiten resultieren zum Teil aus strukturellen Gegebenheiten der Institution Schule, beruhen aber auch auf fest gefügten Rollenbildern sowie bestimmten Vorstellungen über den jeweils anderen Handlungsbereich und der beteiligten Akteure.

Die Datenanalyse hat auch gezeigt, dass bei der Planung der Jean-Jaurès-Schule die drei Ebenen der Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung nicht berücksichtigt wurden. Der Fokus wurde von den Projektverantwortlichen ausschließlich auf die Unterrichtsentwicklung gelegt.

Das Schulteam ist, neben der Umsetzung des Schulversuches, mit Personal- und Organisationsentwicklungsfragen überlastet, so dass es seiner eigentlichen Aufgabe, die in der Entwicklung des pädagogischen Konzeptes des Schulversuches besteht, nicht mehr nachkommen kann. Der Schulversuch riskierte bereits im Herbst 2007, an der fehlenden Rahmung durch die strategische Ebene zu scheitern. Eine produktive Verbindung beider Bereiche war zu diesem Zeitpunkt mehr denn je erforderlich.

Für den Bereich der Unterrichtsentwicklung wurde auf ein sehr erfahrenes Schulpersonal zurückgegriffen, allerdings muss bedacht werden, dass das

Schulpersonal nur über wenige Erfahrungen im Bereich Schulentwicklung verfügt. Auf Grund der fehlenden Autonomie der Grundschulen in Luxemburg fällt die Aufgabe der Personalpolitik und Organisationsentwicklung an die Gemeinde Esch/Alzette zurück. Allerdings fehlt es auch hier an Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung von einer Halbtags- zur Ganztagschule. Spannungen zwischen dem Schulpersonal und den Gemeindeverantwortlichen wurden im Laufe der Evaluation immer deutlicher. Der Ganztagschulversuch riskierte, an den Spannungen, die sowohl innerhalb des Schulpersonals bestehen als auch zwischen dem Schulpersonal und der Gemeinde Esch/Alzette, zu scheitern.

Mit dem Begriff der „organisierten Verantwortungslosigkeit“ wurde versucht, diesen Zustand auf den Punkt zu bringen. Das Schulpersonal kritisiert die fehlende verbindliche Kooperation und Unterstützung durch die Gemeindeverantwortlichen. Die Gemeindeverantwortlichen scheinen hingegen immer mehr auf Distanz zum Schulversuch zu gehen und legen die Verantwortung in die Hände des Schulpersonals.

- **Unklare Ziele, fehlender Zusammenhang von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung und unzureichende Ressourcen**

Die Nichtbeachtung des systematischen Zusammenhangs von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung sowie die unklare Verteilung der Rollen und Zuständigkeiten von operativer und strategischer Ebene haben gleichermaßen Auswirkungen auf das Schulgeschehen.

Bezüglich der Zielsetzung der Schule konnte festgestellt werden, dass pädagogische Ziele von operativer (Unterrichtskonzept), nicht jedoch von strategischer Seite aus formuliert wurden. Was soll Ganztagschule sein? Was sind die bildungspolitischen Erwartungen der strategischen Ebene gegenüber den Lehrern einerseits und den Erziehern andererseits? Was sind die bildungspolitischen Erwartungen gegenüber der doppelten Zielsetzung der Schule: einerseits die Implementierung einer gebundenen Ganztagschule, allerdings ohne Küche zur frischen Zubereitung von Essen, andererseits die Implementierung von innovativen Unterrichtskonzepten? Was sind die bildungspolitischen Erwartungen gegenüber dem Schulversuch insgesamt? Nach welchen Kriterien soll bildungspolitisch beurteilt werden, ob der Schulversuch ein Erfolg war oder nicht? Die unklare Zielformulierung des Projektträgers schlägt sich auch nieder in deren Personalpolitik: Unklare Zielvorstellungen führen zu unklaren Kriterien und Kompetenzanforderungen beim Lehr- und Erziehungspersonal. Da die Richtung der Schulentwicklung unklar ist, sind die Kompetenzerwartungen - und somit auch die Weiterbildungsanforderungen an das Personal - diffus.

9.2. Prozessqualität

In den Prozessdaten, die mittels Tagebücher beim Schulpersonal erhoben wurden, wurden vor allem die Konsequenzen einer fehlenden Gesamtkonzeption der Schule deutlich. Fragen und Probleme des Organisations- und Personalmanagements dominieren im Schulalltag und behindern das pädagogische Arbeiten der Lehrer und Erzieher und die Weiterentwicklung der Schule. Die Unterrichtsgestaltung funktioniert nach Angaben der Lehrer seit Juni 2008 relativ gut. Problematisch bleibt jedoch weiterhin die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen den Erziehern und auch die zwischen den Lehrern und Erziehern. Es fehlen nach wie vor gemeinsame Richtlinien, Werte, Arbeitsziele und -vorstellungen. Dies zieht Konflikte im Alltag mit sich. Viele Schüler bedürfen außerdem besonderer Förderungs- und Unterstützungsleistungen, die einen hohen zeitlichen und personellen Einsatz in der Schule erforderlich machen. Das Schulpersonal berichtet überdies von Disziplinschwierigkeiten bei den Kindern, wobei handgreifliche Auseinandersetzungen manchmal nicht nur zwischen den Kindern stattfinden, sondern sich auch gegen das Schulpersonal richten. Vor dem Hintergrund der krisenhaften Entwicklung wird der sozialpädagogische Bereich im Herbst 2008 personell aufgestockt und das Schulpersonal durch einen externen Schulentwicklungsberater unterstützt. Zudem wurden Aufgaben und Zuständigkeiten in einer überarbeiteten Konvention zwischen Bildungsministerium und Gemeinde fixiert.

9.3. Ergebnisqualität

- **Outcome**

Wichtigster outcome ist, dass die Bemühungen des Schulpersonals die Ganztagschule als Lebensraum zu gestalten, in dem Leben und Lernen miteinander verknüpft werden, Früchte trägt. Besonders bei Kindern, die ganztägig in der Schule sind, und bei zahlreichen Kindern, die – nach Angaben der Lehrer und Erzieher - besonderer Förderungs- und Unterstützungsleistungen bedürfen, ist es wichtig, Lernfreude, Leistungsbereitschaft und Lernmoral in einer angenehmen Umgebung zu fördern. Die Jean-Jaurès-Ganztagschule ist ein Ort, an dem die Kinder sich wohlfühlen und zu dem sie auch gerne hingehen. Eine Erklärung dafür, dass die Kinder sich trotz der Schwierigkeiten im Erwachsenenteam wohl fühlen, liegt wahrscheinlich auch darin, dass das Schulpersonal sehr darum bemüht ist, offene Unterrichtsmethoden einzusetzen, in denen der Lernstoff den Kindern angepasst ist und in die sie sich einbringen können. Auf die Disziplinschwierigkeiten wird mit Mediation, Einführung von Klassenräten, usw. reagiert.

Nur beim Schulpersonal (Lehrer und Erzieher) selbst bleibt die Atmosphäre nach wie vor angespannt. Hier besteht weiterhin Handlungsbedarf. Auch das Personal benötigt eine Arbeitsatmosphäre, in der es sich selbst und somit auch die Schule weiterentwickeln kann.

Das Schulpersonal machte aber auch viele wertvolle Erfahrungen und konnte aufzeigen, was eine Ganztagschule an Strukturen benötigt, um funktionieren zu können. Für die Einführung weiterer Ganztagschulen kann auf diese Daten zurückgegriffen werden. Diese werden an dieser Stelle jedoch nicht mehr einzeln aufgeführt, da die positiven und die negativen Erfahrungen in den Kapiteln 5.4 und 5.5 sowie in den Prozessdaten 5.7. ausführlich dargestellt wurden. Da es sich um einen Schulversuch handelte, wurden beim Schulpersonal viele pädagogische Ansätze erprobt, beibehalten oder verworfen, auch wenn diese nicht im Einzelnen in der Evaluation erhoben wurden.

- **Impact**

Sowohl Eltern als auch Schüler zeigen eine relativ hohe Zufriedenheit mit der Schule. Die Daten zeigten, dass für die Eltern nicht „nur“ guter Unterricht zählt, sondern auch ihre Eingebundenheit in das Schulgeschehen sowie die Kindgerechtigkeit der Schule. Gemeint ist hiermit, dass das Kind sich in der Schule wohl fühlt und dort auch gerne hingeht.

Bei der Konstruktion der drei Schulzufriedenheitsindikatoren wurde allerdings auch deutlich, dass das Antwortverhalten der Eltern nicht homogen ist, sondern Unterschiede in der Einschätzung der Schule zwischen den luxemburgischen, portugiesischen und Eltern „andere Länder“⁴⁹ bestehen. Beschwerden lagen zu zwei Punkten vor:

- 1) Es besteht bei den Eltern das Gefühl, dennoch nicht richtig zu verstehen, nicht zu wissen, was den ganzen Tag in der Schule „passiert“ und wie sich ihr Kind entwickelt.
- 2) Der Tagessatz von 8 Euro wurde als zu hoch bewertet. Dieser Tagessatz wurde von der Gemeinde Esch/Alzette schließlich auf 5 Euro gesenkt.

Für die Schüler ist die Ganztagschule vor allem ein Ort der Begegnung. Hier werden wichtige Erfahrungen für die Sozialentwicklung gesammelt: Aspekten wie Freundschaft, Spaß, Spielen aber auch Streit messen die Kinder mehr Bedeutung zu als anderen Aspekten in der Schule. Diese Ergebnisse zeigen, dass gerade Ganztagschulen den Kindern Freiräume zur Verfügung stellen müssen, damit sie diese Erfahrungen machen können, die vielleicht andere Kinder außerhalb der Schule machen. Auch offene Unterrichtsformen wie Tutorate, altersgemischte Ateliers sind

⁴⁹ Auf Grund geringer Fallzahlen wurden die Länder Kapverden, Senegal, Österreich, Rumänien, Frankreich, Deutschland und Belgien zusammengezählt.

sehr beliebt, was zeigt, dass nicht nur das Schulpersonal diese offenen Lernformen positiv konnotiert, sondern auch die Schüler. Die Tage, an denen die Tutorate und die Ateliers stattfinden, zählen zu den Lieblingstagen der Kinder in der Jean-Jaurès-Schule.

10. Handlungsempfehlungen

In diesem Kapitel wurden die Handlungsempfehlungen für die Projektträger zusammengestellt. Diese beziehen sich auf unterschiedliche Ebenen: Es werden sowohl Verbesserungsvorschläge für die Personal- und Organisationsentwicklung der Schule gemacht, als auch für die Personalentwicklung und Elternkooperation.

Generell sollten die **Verantwortlichkeiten** für die Schule, die Leitungsaufgaben in der Schule –differenziert nach Bereichen (Unterricht, sozialpädagogischer Bereich)- und das Zusammenspiel der Verantwortlichen auf den unterschiedlichen Ebenen vor dem Hintergrund der hier vorgelegten Analysen noch einmal überprüft und klar definiert werden, sowie die **strukturellen Voraussetzungen** für eine der Sache angemessenen Kooperation geschaffen bzw. weiterentwickelt werden.

10.1. Empfehlungen zur Personal- und Organisationsentwicklung

- **Entwicklung eines ganzheitlichen Schulleitbildes im Rahmen von Workshops**

Schulentwicklung braucht ein Leitbild, an dem sich der gesamte Prozess der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung ausrichtet. Ein Leitbild ist im Schulbereich ein klares und gemeinsames pädagogisches Bild der Schule die man erschaffen möchte (Buhren & Rolf 2002, S. 18). Per Definition ist ein Leitbild „normativ, soll Mut machen und Fantasien freisetzen“ (Meyer 1997, S. 87). Ein integriertes Organisations- und Personalmanagement ergibt sich daraus, dass die personalpolitischen Ziele, Strategien und Instrumente aus diesem ganzheitlichen Schulbild hergeleitet wurden. Gerade diese gemeinsame Vorstellung darüber, was Ganztagschule sein soll, fehlt derzeit der Jean-Jaurès-Schule (Ganztagsbetreuung oder Ganztagsbildung?).

Die Daten haben deutlich gezeigt, dass das Schulpersonal schon erste Ideen in seinem Konzept entwickelt hat. Diese müssen jedoch noch weiter ausgearbeitet werden, damit das verfolgte Ziel der Jean-Jaurès-Schule, nach innen für das Schulpersonal, sowie nach außen für die breite Öffentlichkeit, deutlich wird. Besonders die strategische Ebene ist gefordert, eine Entscheidung darüber zu treffen, was sie sich von der Ganztagschule und dem Personal erwartet.

Ein bis zwei Workshops könnten organisiert werden, in denen die Mitwirkenden auf operativer und strategischer Ebene gemeinsame Zielvorstellungen erarbeiten. Die Workshops sollten von einem „neutralen“ Moderator geleitet werden, der weder zum Schulpersonal noch zu den Verantwortlichen der Gemeinde oder des Ministeriums zählt. Da die Kommunikation zwischen den beiden Ebenen nicht gut funktioniert, soll

der neutrale Moderator helfen, dass sich die Vorstellungen beider Ebenen von Ganztagschule wieder annähern.

Dieser kommunikative Prozess zur Entwicklung eines Leitbildes kann zum Beispiel nach dem SMART Modell vorgenommen werden, d.h. die Ziele sollten **spezifisch**, **messbar**, **akzeptabel**, **realistisch** und **terminfixiert** formuliert werden (Heiner, 1996).

Abbildung 36: SMART-Modell

	Bedeutung
S	spezifisch : das Ziel muss konkret benannt werden, auch konkrete Teilziele müssen definiert werden
M	messbar : die Zielerreichung muss sich feststellen und messen lassen können
A	akzeptabel : es muss ein Konsens über die Notwendigkeit und den Sinn des Ziels bestehen
R	realistisch : das Ziel muss unter den finanziellen, personellen, politischen etc. Rahmenbedingungen prinzipiell erreichbar sein
T	terminiert : ein (realistischer) Zeitrahmen wird festgelegt

▪ **Didaktische Planung der sozialpädagogischen Arbeit**

„Wer pädagogisch handelt, muss auch didaktisch reflektieren“ lautet die Grundthese von Ernst Martin (2005). Die Beschäftigung mit didaktischen Aufgaben ist nach diesem Verständnis nicht etwas Zusätzliches zur Praxis, sondern ihr wesentlicher Bestandteil. Da die Berufsrolle der Erzieher in der Schule diffus ist, könnten die didaktischen Aufgaben des Erzieherpersonals zunächst beschrieben werden in Form von *Schlüsselsituationen*⁵⁰. Bei den Schlüsselsituationen handelt es sich um Aufgabenfelder für die die Erzieher in der Schule zuständig sind. Beispiele für solche Schlüsselsituationen wären: Schlüsselsituation 1: Bringen und Abholen
Schlüsselsituation 2: Dialog mit den Eltern (in der Schule, telefonisch)
Schlüsselsituation 3: Essen
Schlüsselsituation 4: Hausaufgabenbetreuung
Schlüsselsituation 5: Spielen
usw.

Diese Schlüsselsituation würden vom Erzieherteam definiert nach Vorgaben, wie zum Beispiel: Wer ist verantwortlich? Welche Aufgaben fallen an? Wie sollten sie gestaltet werden? Welches Programm läuft ab? Was sind Qualitätskriterien?

Zu einem späteren Zeitpunkt (wenn die Beschreibung ausgereift ist), würden diese beschriebenen Schlüsselsituationen Bestandteile des sozialpädagogischen Konzeptes der Schule werden. Dieses Konzept sollte natürlich auch die Ziele der Schule

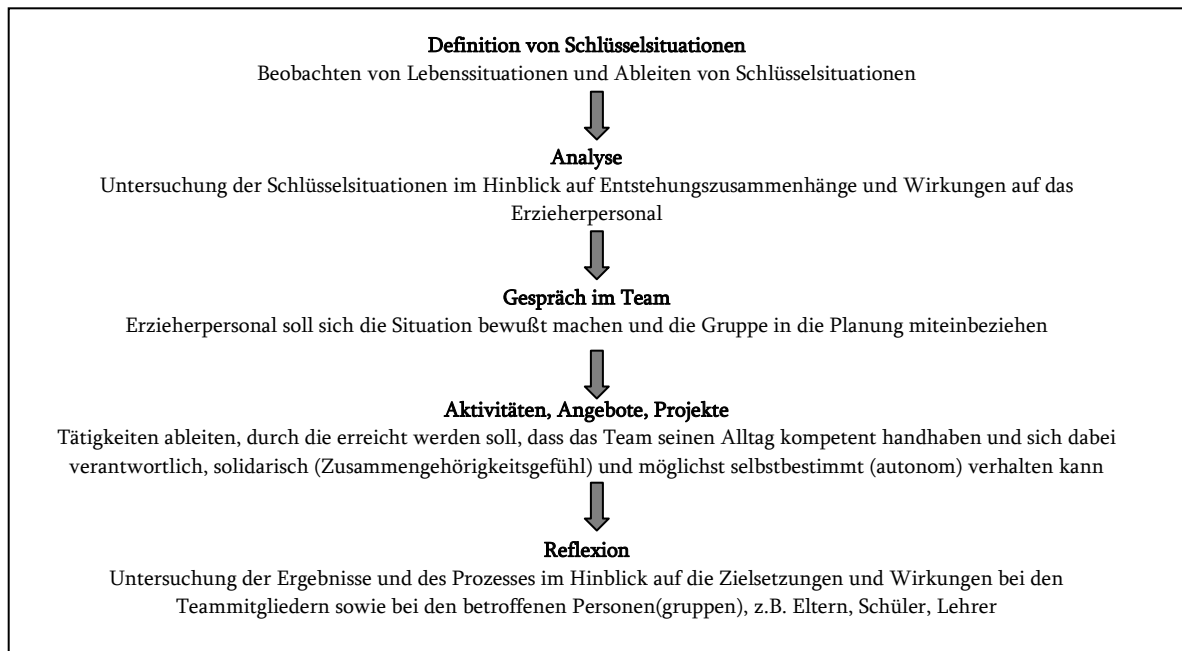
⁵⁰ Der Begriff wurde aus den Materialien des Kinderkrippenforums der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten GmbH entnommen. Quelle : Stadt – Kinder extra. Mitteilungsblatt der « Vereinigung ». Titel : Schlüsselsituationen im Krippenbereich. Januar 2003. 2. Auflage Juli 2005.

insgesamt im Blick halten und eigene Ziele im Hinblick auf die Schulziele ausrichten (im Hinblick auf die Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für die Schule, das Unterrichtskonzept und sozialpädagogisches Konzept integriert).

Diese Definition von Schlüsselsituationen würde es erlauben, Handlungsrichtlinien und Qualitätskriterien für das Erzieherpersonal verbindlich festzulegen (zur Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit siehe Martin, 2005).

Hierfür könnte folgendes Vorgehensschema verfolgt werden:

Abbildung 37: Definition von Schlüsselsituationen



(eigene Darstellung in Anlehnung an die Materialien des Kinderkrippenforums der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten GmbH, 2005)

Beispiel: Schlüsselsituation Essensgestaltung

Gerade die Gestaltung der Essensituation ist in der Jean-Jaurès-Schule relativ schwierig. Die körperliche Entwicklung der Kinder liegt jedoch gerade mit im Verantwortungsbereich der Schule, wenn diese den Anspruch erhebt, die Kinder zum Mittagessen in der Schule zu verpflichten (Appel, 2005a). Der Mittagstisch sollte daher mehr sein, als eine Gelegenheit, den Magen zu füllen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass erworbene Ernährungsmuster in der Regel Lebenslang beibehalten werden. Appel spricht von einer Esskultur, die es zu entwickeln und zu pflegen gilt, insbesondere in einer Zeit, in der wir mehr als je zuvor etwas über gesunde Ernährung wissen sollen und wo unreflektierte Ernährung (einseitig, zu viel, zu wenig, usw.) oft zu Übergewichtigkeit führt.

Eine besondere Schlüsselsituation könnte daher darin liegen, ein Ernährungskonzept für die Schule zu erarbeiten. Qualitätsstandards können für die Speiseplanung und den

Umfang des Essensangebotes ausgearbeitet werden. Auch die allgemeine Essensgestaltung sollte Thema bei der Konzeptentwicklung sein: Gestaltung der Ernährung, Sitzordnung, Aufstehen und Sitzenbleiben, Reden, Beachtung und Umgang mit Kinder- und Elternwünschen, Aufgabenteilung im Team usw. sind Bereiche, die diskutiert und festgelegt werden sollten.

10.2. Personalentwicklung und Elternkooperation

- **Personalbedarfskriterien definieren und der Auswahl des Schulpersonals zugrunde legen**

Auf der Grundlage eines gemeinsam erarbeiteten Leitbildes von strategischer und operativer Ebene können auch die erforderlichen Kompetenzen des Schulpersonals abgeleitet werden. Das Wissen um diese notwendigen Erfahrungen ist wiederum Grundlage für die Personalbedarfsermittlung und –auswahl. Zur Personalentwicklung gehört auch: vorhandene Fähigkeiten und Neigungen des Personals zu kennen, sie zu entwickeln, und sie mit den Erfordernissen der Arbeitsplätze in Übereinstimmung zu bringen (Buhren & Rolff 2002). Da es sowohl der strategischen, als auch der operativen Schulebene an Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung fehlt, könnten Fortbildungen genutzt werden. Zur Entwicklung professionellen Handelns beim Schulpersonal kann auf Fortbildungen, aber auch auf Coaching oder kollegiale Beratungen zurückgegriffen werden (Buhren & Rolff, 2002). Voraussetzung ist zum einen die Bereitschaft der betroffenen Personen, an diesen Fortbildungen teilzunehmen. Zum anderen muss ihnen hierfür ein ausreichendes Zeitbudget zur Verfügung gestellt werden.

- **Personalförderung mittels Coaches, Fortbildungen und kollegialer Beratung**

Der Coach ist eine Hilfe zur Selbsthilfe. Im Gegensatz zu den reinen Formen der Beratung oder Supervision, besteht die Rolle des Coaches darin, sich aktiv an der Suche nach Lösungsmöglichkeiten zu beteiligen. Dabei kann man unterscheiden zwischen Einzelcoach, Projektcoach, Gruppencoach usw., die mit unterschiedlichen Zielen eingesetzt werden.

Aus den Daten ging hervor, dass es gerade den Erziehern an der notwendigen Berufserfahrung fehlt. Sie brauchen einerseits klare Anleitungen, aber auch Unterstützung, wie das Team geleitet und der sozialpädagogische Bereich gestaltet werden kann. Der Gruppencoach könnte hier nicht nur als Teamberater fungieren, sondern gleichzeitig die Erzieher bei ihrer Konzeptentwicklung unterstützen. Nach Buhren & Rolff (2002, S. 121) werden Gruppen erst durch die „Aufgaben- und Leistungsorientiertheit“ im Team arbeitsfähig. Zusammenhalt und Engagement

ergeben sich durch eine gemeinsame Zielsetzung, die im sozialpädagogischen Konzept erarbeitet und verbindlich festgelegt wird. Nach Bauer (2000, S. 9) unterscheiden sich Teams von Gruppen grundsätzlich durch vier Merkmale: „*eine gemeinsame Arbeitsaufgabe haben, unmittelbar zusammenarbeiten, gemeinsame Ziele verfolgen, ein Wir-Gefühl entwickeln*“. Teamentwicklungsbegleiter werden besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass in der Jean-Jaurès-Schule die Beziehungsebene die Sachebene dominiert, die sie ja eigentlich ergänzen sollte.

Obwohl das Lehrpersonal über ein Unterrichtskonzept verfügt, könnte auch hier der Gruppencoach bei der Teamentwicklung behilflich sein.

Daneben könnte ein Einzelcoach zum Beispiel dem Koordinator/en der Jean-Jaurès-Schule zwecks fachlicher Beratung sowie für den Umgang mit Problemsituationen unterschiedlicher Art zur Verfügung gestellt werden.

▪ **Kollegiale Beratung im Schulpersonal**

Zur Erarbeitung gemeinsamer Fachthemen kann eine kollegiale Beratung (Gartschock & Richter, 2006) herangezogen werden. Es handelt sich hierbei um eine Form von Hilfe zur Selbsthilfe, indem sich Arbeitskollegen zusammensetzen, um einen selbst gewählten Fall aus der Schulpraxis zu verstehen und Ideen für seine Lösung zu entwickeln. Ein Fall kann dabei alles Mögliche sein, ein kleines, großes aber auch ein dramatisches Problem. Als kollegiale Berater könnten zum Beispiel Personen herangezogen werden, die den Weg der Schulentwicklung bereits gegangen sind. Diese externe Person könnte Anregungen geben, Materialempfehlungen bereithalten und Hilfestellungen bieten. Eine kollegiale Fallbearbeitung könnte zum Beispiel alle sechs Wochen in der Schule stattfinden, wobei die Arbeitsgruppen jeweils nicht mehr als sechs Personen umfassen sollten (Buhren & Rolff, 2002). Dabei sollten Grundsätze wie Freiwilligkeit der Teilnahme, Offenheit, Wertschätzung und Vertraulichkeit respektiert werden.

▪ **Tandemfortbildungen und Fortbildungen für die Erzieher und die Lehrer**

Eine Tandemfortbildung (Gartschock & Richter, 2006) ist eine gemeinsame Fortbildung von Lehrer und Erzieher/Sozialpädagogen zu spezifischen Themenstellungen. Lehrer und sozialpädagogische Fachkräfte werden hier als Tandems berufsbegleitet fortgebildet. Diese gemeinsamen Fortbildungen könnten für die Jean-Jaurès-Schule gerade hinsichtlich der Ausarbeitung eines fließenden Übergangs von Unterricht- und Freizeitgestaltung interessant sein. Dies umso mehr vor dem Hintergrund, als die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern und den Erziehern/Sozialpädagogen problematisch ist. Eine entscheidende Rolle spielt die Reflexion der eigenen Berufsrolle, das Kennenlernen von Ansätzen der anderen Profession sowie die Einübung und Förderung von Kooperationsfähigkeit.

Damit diese qualitativ hochwertige Arbeit geleistet werden kann, wäre es hilfreich, wenn beide Berufsgruppen über ein Minimum an Berufserfahrung verfügten. Gerade für die Erzieher der Jean-Jaurès-Schule ist dies jedoch derzeit nicht gegeben. Da es den Erziehern insbesondere an Erfahrungen in der Arbeit an Schulen fehlt, besteht dort Fortbildungsbedarf. Seminare lösen nach Gehrman und Müller (1999) Probleme nicht, helfen aber Schwächen zu erkennen und neue Verhaltensmöglichkeiten zu trainieren. Die Professionalisierung der Erzieher und der Lehrer ist besonders wichtig im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Schule. Neben der angebotsorientierten Form, soll das Schulpersonal der Jean-Jaurès-Schule die Möglichkeit haben, seine Fortbildungs- und Entwicklungsinteressen zu formulieren. So wird eine bedarfsorientierte Teilnahme an Fortbildungen möglich, z.B. Portfoliogestaltung, Teamentwicklung, Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Dies ist besonders wichtig vor dem Hintergrund, dass sich der Bedarf und mögliche Themen für Fort- und Weiterbildungen erst im Laufe der Implementierung des Schulversuchs herausstellen.

▪ **Mehr Transparenz in der Ganztagschule für die Eltern**

Viele Eltern haben laut Datenbefund nach wie vor das Gefühl, nicht genau zu wissen, was in der Schule „läuft“ und wie sich ihr Kind weiterentwickelt. Im Gegensatz zur Halbtagschule erscheinen Ganztagschulen den Eltern wenig transparent, da Hausaufgaben und Hefte als wichtiges Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule fehlen. Die Einbindung der Eltern in Schule erfolgt derzeit auf unterschiedlichen Ebenen: Kommunikation beispielsweise erfolgt sowohl über den Arbeitsplan als auch durch die individuellen Gespräche, die mit den Eltern ergänzend zu den Schulzeugnissen stattfinden, Eltern sind jederzeit in der Schule willkommen, usw. Allerdings scheinen diese Formen nicht auszureichen, oder, aus welchen Gründen auch immer, nicht ausreichend genutzt zu werden.

Lernentwicklung der Schüler als Mittelpunkt der Eltern-Schule-Kooperation

Eltern zeigen vor allem Interesse an der Schule, wenn es um konkrete Bezüge zum Werdegang des eigenen Kindes geht. Kernpunkt der Kooperation sollte daher die (Lern)entwicklung der Kinder sein. Dazu zählen Rückmeldungen über Lernfortschritte und Erfolge, dann aber auch mögliche Entwicklungspotenziale und die dazu gehörenden, gemeinsam vereinbarten Fördermaßnahmen. Defizit- und Problemfokussierung ist dagegen ungeeignet.

Rolle und Aufgaben des Elternvertreters definieren, das Elterngremium stärken

Gerade der Elternvertreter ist ein wichtiger Ansprechpartner für die Eltern der Jean-Jaurès-Schule. In einem Elterngremium, das sich in regelmäßigen Abständen trifft, könnten die Anliegen der Eltern gesammelt und anschließend an das Schulpersonal herangetragen werden. Auf diese Anliegen könnte das Schulpersonal gezielt reagieren. Ein regelmäßiger Stärken-Schwächen-Check könnte dabei helfen, die

Eltern-Schule-Kooperation zu verbessern und weiterzuentwickeln. Hierfür müssen Eltern und Schulpersonal „miteinander reden“ lernen. Gerade bei Elternbriefen handelt es sich um eine „Einwegkommunikation“, die mit anderen Medien (z.B. Zeitungen) konkurrieren. Gerade Probleme der Kommunikation (z.B. Briefe werden nicht gelesen) sollten besprochen werden und es sollte gemeinsam nach Lösungen gesucht werden.

Interesse der Eltern wecken

Das Interesse der Eltern an Briefen kann vergrößert werden, indem diese attraktiver gestaltet werden: Diese sollten kurz, prägnant und leicht verständlich sein. Veranstaltungen, wichtige Ereignisse, mitzubringende Gegenstände, usw., können an einem „schwarzen Brett“ in der Eingangshalle der Schule angekündigt werden. Zudem könnten hier Broschüren über familienunterstützende Leistungen und Beratungsstellen ausgelegt sein. Eltern in besonderen Lebenslagen könnten sich dann hier ungestört – ohne Fragen zu stellen - informieren.

Auch den Eltern, bzw. Elternvertretern kann in der Eingangshalle ein „schwarzes Brett“ zur Verfügung gestellt werden, auf dem Anliegen oder Informationen ausgehängt werden.

11. Literaturverzeichnis

Appel, S. (2005a). Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Appel, S. (2005b). Strukturen und Konzeptionsmerkmale von Ganztagschulen. Ganzheitliche Verantwortung - mehr Zeit für Kinder. In: Fitzner, T. & Schlag, T. & Lallinger, M. (Hrsg.). Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik - Kooperationen. Bad Boll: Edition Akademie, S. 196-210.

Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Argyris, C. & Schön, D. (2002). Die lernende Organisation. Grundlagen, Methoden, Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Bauer, K. O. & Heise, M. (2007). Entwicklung des professionellen Selbst durch Evaluation? In: Bauer, K. O. (Hrsg.). Evaluation an Schulen. Theoretischer Rahmen und Beispiele guter Evaluationspraxis. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Berg, C. & Milmeister, M. (2007). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodiervverfahren der Grounded Theory Methodologie. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). Grounded Theory Reader. HSR-Beiheft 19. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung, S. 182-210.

Berg, C. & Valtin, R. (2007). Das Schulklima aus der Sicht von Schülerinnen, Schülern und ihren Eltern. In: Berg, C. & Bos, W. & Hornberg, S. & Kühn, P. & Reding, P. & Valtin, R. (Hrsg.). Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. PIRLS 2006. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann Verlag, S. 219-250.

Berg, C. & Milmeister, M. & Schoos, J. (2005). Stadtraum-Jugendraum? Vom professionellen Diskurs über Gefährdete zu multimodalen Hilfestellungen in einer vernetzten Jugendsozialarbeit. Esch/Alzette: Editions Phi.

Berg, C. & Weis, C. (2007). Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007-2009: contribuer au changement durable du système éducatif par la mise en oeuvre d'une politique linguistique éducative. Deuxième édition corrigée. Luxembourg: Éditions du CESIJE.

Bewyl, W. (1988). Zur Weiterentwicklung der Evaluationsmethodologie. Grundlegung, Konzeption und Anwendung des Modells der responsiven Evaluation. Reprint 1999. Bern: Lang.

Beywl, W. & Associates GmbH (2004). Glossar wirkungsorientierte Evaluation. Köln: Univation-Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH. Heruntergeladen unter www.univation.org.

Beywl, W. (2006). Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, U. (Hrsg.). Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte. Methoden. Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Tachenbuch Verlag, S. 92-115.

Boultgen, D. & Heinen, A. (2007). Die Jugend in Esch. Lebenslagen, Freizeitinteressen und Freundesgruppen. Ergebnisse einer quantitativen und qualitativen Befragung der 12-25jährigen in Esch. Abschlussbericht zur Jugendstudie im Rahmen des Jugendkommunalplanes (PCJ) für die Stadt Esch, durchgeführt von der Universität Luxemburg (unveröffentlicht).

Böttcher, W. & Holtappels, H.-G. & Brohm, M. (2006). Evaluation im Bildungswesen. In: Böttcher, W. et al. (Hrsg.). Evaluation im Bildungswesen. Eine Einführung in Grundlagen und Praxisbeispiele. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 7-21.

Brandt, T. (2007). Sozialer Kontext der Evaluation. In: Stockmann, R. (Hrsg.). Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann Verlag, S. 164-194.

Brosius, F. (2004). SPSS 12. Das mitp-Standardwerk. Bonn: Mitp-Verlag.

Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (2002). Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Büeler, X. (2004). Qualitätsevaluation und Schulentwicklung. In: Stockmann, R. (Hrsg.). Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. 2. Auflage. Opladen: Leske und Budrich Verlag, S. 260-286.

Dalin, P. (1997). Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand Verlag.

DeGEval. Gesellschaft für Evaluation e V. (2004). Broschüre zu den Standards für Evaluation. Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Evaluation. 2. Druckauflage. Köln: Kunstdruck GmbH.

Diehl, M. J. & Staufenbiel, T. (2002). Statistik mit SPSS Version 10+11. Eschborn bei Frankfurt am Main: Verlag Dietmar Klotz GmbH.

Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Innsbruck: Studienverlag.

Fend, H. (2001). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Fend, H. (1994). Was ist eine gute Schule? In: Tillman, K.-J. (Hrsg.). Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag, S. 14-25.

Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: „Wellness“ oder Indiz für gelungene Pädagogik. In: Hascher, T. (Hrsg.). Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Haupt Verlag, S. 161-183.

Fischer, D. (1997). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, H. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 693-703.

Fitzner, T. & Schlag, T. & Lallinger, M. (Hrsg.). (2005). Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen. Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie. Bad Boll: Edition Akademie, S. 196-210.

Fitzpatrick, J. L. & Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines. Third Edition. United States of America: Pearson Education, Inc.

Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken. Ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 371-395.

Haenisch, H. (1994). Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Forschung. In: Tillman, K.-J. (Hrsg.). Was ist eine gute Schule? Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag, S. 32-46.

Hascher, T. (Hrsg.). (2004). Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Bern: Haupt Verlag.

Heinzel, F. (2000). Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über

Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 21-35.

Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). (2004). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

Hentig, von H. (1993). Die Schule neu denken. München: Hanser Verlag.

Holtappels, H. G. (2004). Ganztagsbildung in ganztägigen Schulen – Ziele, pädagogische Konzeption, Forschungsbefunde. In: Fitzner, T. et al. (Hrsg.). Ganztagschule-Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik - Kooperationen. Bad Boll: Edition Akademie, S. 48-85.

Holtappels, H. G. & Rolff, H.-G. (2004). Zum Stand von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Popp, U. & Reh, S. (Hrsg.). Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 51-74.

Höhmann, K. & Holtappels, H. G. (Hrsg.). (2006). Ganztagschule gestalten. Konzeption, Praxis, Impulse. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett Verlag.

Joachim, P. (2008). Evaluation des Schulversuchs Jean Jaurès. Ergebnisse der Kontextanalyse, der Strukturevaluation und erste Ergebnisse der Prozessevaluation. Zwischenbericht. Luxemburg (unveröffentlicht).

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation & Sanders, J. R. (Hrsg.). (2006). Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. 3., erweiterte und aktualisierte Auflage. Übersetzt und für die deutsche Ausgabe erweitert von Beywl, W. und Widmer, T. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.

Kelle, U. & Erzberger, C. (2005). Qualitative und quantitative Methoden. Kein Gegensatz. In: Flick, U. & Kardoff von, E. & Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 299-309.

Kelle, U. & Erzberger, C. (2006). Stärken und Probleme qualitativer Evaluationsstudien – ein empirisches Beispiel aus der Jugendhilfeforschung. In: Flick, U. (Hrsg.). Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte. Methoden. Umsetzungen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 284-300.

Kerstan, T. & Spiewak, M. (2001). Organisierte Verantwortungslosigkeit. Interview mit Gabriele Behler, Kultusministerin Nordrhein -Westfalen. In: Die Zeit Online. Hamburg. Deutschland (51/2001). Heruntergeladen unter www.zeit.de/2001/51.

Klenk, V. & Hoursch, S. (2006). Die organisierte Verantwortungslosigkeit. In: Pressesprecher. Fachmagazin für Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation. Heft 10/06. Berlin: Helios Media Verlag.

Kühn, P. & Reding, P. (2007). Lern- und Lehrbedingungen in der luxemburgischen Primärschule. In: Berg, C. & Bos, W. & Hornberg, S. & Kühn, P. & Reding, P. & Valtin, R. (Hrsg.). Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. PIRLS 2006. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006. Münster: Waxmann Verlag, S. 13-41.

Larrà, F. & Cleuvers, B. (2005). Stark im Team. Personalmanagement und Mitarbeiterführung für Kitaleitungen. Kitamanagement konkret. Band 3. Kronach: Wolter Kluwer Deutschland GmbH.

Lück-Filsinger, M. (2006). Kinder und Jugendberichterstattung in den Bundesländern. Eine qualitativ-empirische Studie. Inauguraldissertation zur Erlangung des Akademischen Grades eines Dr. phil., vorgelegt dem Fachbereich 02 (Sozialwissenschaften, Medien und Sport) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Saarbrücken und Mainz: One Vision Design.

Martin, E. (2005). Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit. Probleme, Möglichkeiten und Qualität sozialpädagogischen Handelns. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Merchel, J. (2004). Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Meyer, H. (1997). Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co.

Oswald, H. & Krappmann, L. (1991). Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.). Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung. Stuttgart: Enke Verlag, S. 201- 216.

Pekrun, R. & Helmke, A. (1993). Schule und Kindheit. In: Markefka, M. & Nauk, B. Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand Verlag GmbH. & Co., S. 567-576.

Prengel, A. & Heinzl, F. & Carle, U. (2004). Methoden der Handlungs-, Praxis-, und Evaluationsforschung. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 183-199.

Roob, C. (2008). ErzieherInnen in Luxemburg. Ein Beruf auf dem Weg der Professionalisierung? Diplomarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades eines Dipl.-Päd., vorgelegt im Fachbereich I (Pädagogik) an der Universität Trier (unveröffentlicht).

Röhner, C. (2000). Freie Texte als Selbstzeugnisse des Kinderlebens. In: Heinzl, F. (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 205-215.

Schnetzer, T. (2006). Ganztagschulen brauchen Personalentwicklung. In: Höhmann, K. & Holtappels, H.-G. (Hrsg.). Ganztagschule gestalten. Konzeption, Praxis, Impulse. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett Verlag, S. 235-243.

Schwarz, P. & Purtschert, R. & Giroud, C. & Schauer, R. (2005). Das Freiburger Management-Modell für Nonprofit-Organisationen. 5., ergänzte und aktualisierte Auflage. Bern: Haupt Verlag.

Stake, R. E. (2004). Standards-Based & Responsive Evaluation. Thousand Oaks: Sage Publications.

Statec Luxembourg (2008). Le Luxembourg en chiffres. Luxembourg: Imprimerie Hengen.

Stockmann, R. (Hrsg.). (2004). Evaluationsforschung. Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. 2. Auflage. Opladen: Leske und Budrich Verlag.

Stockmann, R. (2006). Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für Wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster: Waxmann Verlag.

Stockmann, R. (2007). Einführung in die Evaluation. In: Stockmann, R. (Hrsg.). Handbuch zur Evaluation. Eine praktische Handlungsanleitung. Münster: Waxmann Verlag, S. 24-67.

Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Übersetzt aus dem Amerikanischen von Niewiarra S. und Legewie H. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Stufflebeam, D. L. (2001). The CIPP Model for Evaluation. In Stufflebeam, D. L. & Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (Hrsg.). Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer Verlag, S. 279-317.

Willis, E. P. (2006). Learning to Labor. How working class kids get working class jobs. Reprinted 2006. Bodmin, Cornwall: MPG Books Ltd.

Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). Lehrbuch Evaluation. 3., korrigierte Auflage. Bern: Hans Huber Verlag.

12. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Evaluationsmodell	29
Abbildung 2: Methoden und Zielgruppen für die Prozess- und Ergebnisevaluation	40
Abbildung 3: Modellhafte Darstellung der Ganztagsschulorganisation	48
Abbildung 4: Modell zur Darstellung des Systemzusammenhangs zwischen Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung	50
Abbildung 5: Beispiel der Tageseinteilung in der Jean-Jaurès-Schule.....	64
Abbildung 6: Anzahl der Schüler pro Zyklus:	74
Abbildung 7: Zusammensetzung des Schulpersonals Schuljahr 06/07 und 07/08.....	75
Abbildung 8: Darstellung der disparaten Struktur der Ganztagschule	96
Abbildung 9: Ganztagschule als Ganztagsbildung.....	97
Abbildung 10: Tagebuchvorlage für die Lehrer und die Erzieher	101
Abbildung 11: Rücklauf des Fragebogens gegliedert nach Zyklus.....	122
Abbildung 12: Herkunftsland der Person die den Fragebogen ausgefüllt hat	123
Abbildung 13: Anzahl der Kinder der Person die den Fragebogen ausgefüllt hat.....	124
Abbildung 14: Die sieben wichtigsten Gründe der Eltern für die Einschulung in die Jean-Jaurès- Schule.....	124
Abbildung 15: Verhaltensweisen, die mir bei meinem Kind besonders aufgefallen sind.....	125
Abbildung 16: Dendrogramm auf der Grundlage von 32 Items	128
Abbildung 17: Dendrogramm auf der Grundlage von 12 Items	129
Abbildung 18: Screeplot Allgemeine Schulzufriedenheit	131
Abbildung 19: Kindgerechtheit der Schule.....	131
Abbildung 20: Essensqualität der Schule.....	132
Abbildung 21: Verteilung der Antworten der Eltern innerhalb der drei Schulzufriedenheitsindikatoren.....	135
Abbildung 22: Zusammenhang zwischen dem Herkunftsland der Eltern und dem Indikator allgemeine Schulzufriedenheit.....	138
Abbildung 23: Zusammenhang zwischen dem Herkunftsland der Eltern und dem Indikator Kindgerechtheit.....	139
Abbildung 24: Zusammenhang zwischen dem Herkunftsland der Eltern und dem Indikator Essensqualität in der Schule	140
Abbildung 25: Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem Indikator allgemeine Schulzufriedenheit	141
Abbildung 26: Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem Indikator Kindgerechtheit der Schule.....	142
Abbildung 27: Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem Indikator Essensqualität der Schule.....	143
Abbildung 28: Differenziertes Bild und überdurchschnittliche Schulzufriedenheit.....	144
Abbildung 29: Erreichbarkeit des Schulpersonals	146
Abbildung 30: Bei Schwierigkeiten erhalte ich von der Lehrern/innen Beratung	147
Abbildung 31: Ich wünsche mir, besser über die Leistungen meines Kindes informiert zu werden	148
Abbildung 32: Meine Verbesserungsvorschläge werden positiv aufgenommen	149
Abbildung 33: Die Schule ist mit 8 Euro zu teuer.....	152
Abbildung 34: Entwicklungsphasen des Schulversuchs	172
Abbildung 35 : Der Evaluator im Spannungsfeld zwischen Vermittlung und Beratung	176
Abbildung 36: SMART-Modell.....	186
Abbildung 37: Definition von Schlüsselsituationen	187

13. Anhang

Datenerhebungsbögen

- Tagebuchvorlagen
- Elternfragebogen

Kapitel 6: Die Ganztagschule aus der Perspektive der Eltern

Auswertungsdaten (SPSS)

- Gründe der Eltern um die Schule weiterzuempfehlen
- Hauptkomponentenanalysen

Tagebuch Erzieher

*Bitte nehmen Sie sich jede Woche etwas Zeit um die folgenden Fragen zu beantworten.
Vielen Dank*

Datum:

Ort: (im Zyklus, im Zeitungsatelier, beim Turnen, ...):

Wichtige Ereignisse in dieser Woche:

Unterricht, Ateliers, außerschulischer Bildungsbereich

▪ **Wichtige Ziele?**

▪ **Konnte das Lernziel erreicht werden? Warum ja? Warum nicht?**

▪ **Wie, Wo versuchen Sie die Ziele der Schule umzusetzen: individuelle Förderung, persönliche Entfaltung, usw**

▪ **Erkenntnisse**

▪ **Ideen, Pläne:**

Kommunikations- und Kooperationsklima

- **Wie verlief die Kommunikation/Kooperation? (im Team, Eltern, Gemeinde...)**
-

-
- **Probleme gab es:**
-

-
- **Ideen für die Verbesserung:**
-

Weitere Anmerkungen:

Tagebuch Lehrer

*Bitte nehmen Sie sich jede Woche etwas Zeit um die folgenden Fragen zu beantworten.
Vielen Dank*

Datum:

Zyklus:

Wichtige Ereignisse in dieser Woche:

Unterricht//Ateliers

▪ **Wichtige Ziele im Unterricht ?**

▪ **Konnten die Ziele erreicht werden? Warum ja? Warum nicht?**

▪ **Wie, Wo versuchen Sie die Ziele der Schule umzusetzen: individuelle Förderung, persönliche Entfaltung, usw.**

▪ **Erkenntnisse:**

▪ **Ideen, Pläne:**

Kommunikations- und Kooperationsklima

- **Wie verlief die Kommunikation/Kooperation? (im Team, Eltern, Gemeinde...)**
-

-
- **Probleme gab es:**
-

-
- **Ideen für die Verbesserung:**
-

Weitere Anmerkungen:

Elternfragebogen

ALLGEMEINES

Falls sie mehrere Kinder in der Jean-Jaurès-Schule haben, bitte füllen Sie für jedes Kind einen Fragebogen aus

Bitte kreuzen Sie die zutreffende Antwort an. DANKE

1. Geburtsjahr des Kindes

Mein Kind wurde geboren im Jahr _____

2. Geschlecht des Kindes

- 1 ein Junge
2 ein Mädchen

3. Seit welchem Schuljahr ist Ihr Kind in der Jean-Jaurès-Schule eingeschult ?

- 1 2006/2007
2 2007/2008

4. In welchem Zyklus befindet sich Ihr Kind ?

- 1 Zyklus II (Klasse 1+2)
2 Zyklus III (Klasse 3+4)
3 Zyklus IV (Klasse 5 +6)

5. Nimmt Ihr Kind an den Freizeitaktivitäten in der Schule nach 15:30 Uhr teil ?

- 1 täglich
2 gelegentlich
3 nie

GRÜNDE FÜR DIE EINSCHULUNG IN DER JEAN-JAURÈS-SCHULE

Bitte beantworten Sie alle Fragen und kreuzen Sie die zutreffende Antwort an. DANKE

6. Mein Kind geht zur Jean-Jaurès-Schule, weil

		JA	NEIN
1	es hier den ganzen Tag betreut wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	die Schule in der Nähe unserer Wohnung liegt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	bereits eines unserer Kinder die Jean-Jaurès-Schule besucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	jemand mir dazu geraten hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	mein Kind hier gefördert wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	ich den/die Lehrer/in kannte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	mein Kind in diese Schule wollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	mir die Räumlichkeiten der Schule gefallen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	ich die Idee Ganztagschule gut finde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	andere Unterrichtsmethoden angewendet werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	weil die Betreuung kostengünstig ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Die 2 wichtigsten Gründe sind: _____		

VERHALTENSWEISEN DIE MIR BEI MEINEM KIND AUFGEFALLEN SIND

7. Mir fällt auf, dass mein Kind

		JA	NEIN
1	von seinen Freunden aus der Schule erzählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	gerne zur Schule geht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	nach der Schule schlecht gelaunt ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	an Selbstvertrauen gewonnen hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	traurig ist, wenn es früher von der Schule abgeholt wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	sich außerhalb der Schule mit den Schulfreunden trifft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	zu Hause einen zufriedenen Eindruck macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	meist nur Gutes von der Schule erzählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	über Kopf-und/oder Bauchschmerzen klagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mir fällt auf, dass mein Kind,	JA	NEIN
10	neue Interessen entwickelt hat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	seine Hausaufgaben selbständig macht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	von den Aktivitäten aus der Schule erzählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	nach der Schule sehr müde ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14	besonders aufgefallen ist mir: _____ _____
----	---

ALLGEMEINE ZUFRIEDENHEIT MIT DER SCHULE

Bitte beantworten Sie alle Fragen und kreuzen Sie die zutreffende Antwort an. DANKE

8. Wie zufrieden sind Sie mit der Jean-Jaurès-Schule?

	Nur eine Antwort pro Zeile	1 trifft voll und ganz zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft überhaupt nicht zu	99 ich weiß nicht
	ALLGEMEIN					
1	Mein Kind sollte mehr gefördert werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Die Schule ist mit 8 Euro am Tag zu teuer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Ich glaube, dass die Essensqualität in der Schule gut ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Ich bin mit der Hausaufgabenbetreuung zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ich fühle mich vom Schulpersonal schlecht informiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ich kann mich an den Aktivitäten der Schule beteiligen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Das Schulpersonal ist gut erreichbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Meine Verbesserungsvorschläge werden positiv aufgenommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	An der Jean-Jaurès-Schule sind wir als Eltern willkommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ich bin froh, dass mein Kind die Jean-Jaurès-Schule besucht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Die Schule hat allgemein einen guten Ruf in der Gemeinde Esch/Alzette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		1 trifft voll und ganz zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft überhaupt nicht zu	99 ich weiß nicht
12	Das Essen in der Schule ist sehr abwechslungsreich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Meinem Kind schmeckt das Essen in der Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	UNTERRICHT					
14	Ich habe das Gefühl, dass mein Kind viel lernt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Mein Kind fühlt sich in seinem Cycle/seiner Klasse wohl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16	Ich weiß Bescheid über die Themen die im Unterricht behandelt werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Bei Fragen, die ich zur Schullaufbahn meines Kindes habe, fühle ich mich durch die Schule gut beraten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Ich finde es gut, dass Kinder unterschiedlichen Alters gemeinsam unterrichtet werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Ich wünsche mir besser über die Leistungen meines Kindes informiert zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Mein Kind hat Angst vor Prüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Mein Kind wird dazu ermutigt, sein Bestes zu geben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Bei Schwierigkeiten erhalte ich von den Lehrern/innen Beratung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Ich wünsche mir besser in die Entscheidungen der Lehrer/innen miteingebunden zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Ich glaube dass der Unterricht gut ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Ich bin zufrieden mit der Vermittlung von Lern—und Arbeitstechniken (Kind lernt autonom zu lernen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	FREIZEIT	1 trifft voll und ganz zu	2 trifft eher zu	3 trifft eher nicht zu	4 trifft überhaupt nicht zu	99 ich weiß nicht
26	Ich bin mit dem Freizeitangebot an der Schule zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	In der Schule fehlt es den Kindern an Möglichkeiten um sich auszuruhen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Die Schule bietet ausreichend Möglichkeiten zum Spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Die Schule bietet ausreichend Möglichkeiten zum Sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Die Schule bietet vielerlei interessante Freizeitangebote	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Ich habe das Gefühl, dass die Erzieher/innen sich gut um mein Kind kümmern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Ich wünsche mir besser über die Freizeitaktivitäten an der Schule informiert zu werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Würden Sie die Schule anderen Eltern weiterempfehlen?

1 JA Warum? _____

2 NEIN Warum? _____

10. Weitere Anregungen und/oder Kritik

Zu Ihrer Person

- 11. Zu Ihrer Person: Sie sind:**
- 1 Mutter
2 Vater
3 andere Person
- 12. Zahl der Kinder insgesamt**
- 1 1 Kind
2 2 Kinder
3 3 Kinder
4 mehr als 3 Kinder
- 13. Familienstand**
- 1 ledig
2 verheiratet
3 verheiratet und getrennt lebend
4 geschieden
5 verwitwet
- 14. Herkunftsland**
- 1 Luxemburg
2 Portugal
3 Italien
4 Frankreich
5 Deutschland
6 Belgien
7 anderes Land: _____
- 15. Berufsstatus**
- 1 Arbeiter/in
2 Angestellte(r)
3 Beamter/in
4 Unabhängig
5 Arbeitslos
6 Hausfrau/-mann
7 in Rente
8 anderer

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit!

Den Fragebogen bitte einfach im beigelegtem, frankiertem Umschlag zurückschicken oder in der Schule im beigelegten Umschlag zugeklebt abgeben.

Adresse: Université du Luxembourg/ INSIDE
 Centre d'Études sur la Situation des Jeunes en Europe
 c/o Patrice JOACHIM
 24-26, place de la Gare
 L-1616 Luxembourg

Kapitel 6: Ganztagschule aus der Sicht der Eltern

Gründe um die Schule weiterzuempfehlen aus der Sicht der Eltern

- Wegen der Ganztagsbetreuung und den Ateliers, das Schulpersonal ist nett und man kann sie immer erreichen. Offene Schule auch für Eltern.
- Andere Unterrichtsmethoden.
- Weil mit dem System die Kinder gerne in die Schule gehen und Abwechslung haben.
- C'est une bonne école. Les enseignants sont très compétents.
- Engagierte Lehrer, Eltern willkommen, Vertrauensbasis.
- Le personnel est aimable et toujours à l'écoute en cas de problèmes.
- Encadrés toute la journée, les mères peuvent travailler et les enfants coûtent.
- Weil sie gut ist.
- Ils ont un bon enseignement et ils font beaucoup d'activités (übersetzt aus dem Portugiesischen).
- Je vois un résultat positif (übersetzt aus dem Portugiesischen).
- Bonne méthode d'enseignement et responsabilisation des enfants.
- Parce que je suis contente avec l'effort de l'école (übersetzt aus dem Portugiesischen).
- Parce que c'est une école à horaire continu.
- Permet de pouvoir gérer la vie professionnelle et la garde des enfants.
- Weil mir die pädagogischen Konzepte gefallen.
- Mon fils aime cette école beaucoup plus que les deux autres d'avant.
- Optimale Betreuung plus neue Unterrichtsmethoden.
- Très bonne organisation et les enfants aiment aller à l'école.
- Parce que c'est pratique pour les parents qui travaillent (Übersetzt aus dem Portugiesischen).
- Parce que c'est une école bien organisée et mon fils s'y sent bien (Übersetzt aus dem Portugiesischen).

Hauptkomponentenanalyse: Allgemeine Schulzufriedenheit

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8.027	72.971	72.971	8.027	72.971	72.971
2	.725	6.595	79.566			
3	.504	4.581	84.147			
4	.461	4.192	88.339			
5	.343	3.119	91.459			
6	.300	2.724	94.183			
7	.270	2.455	96.638			
8	.140	1.275	97.913			
9	.106	.965	98.878			
10	.075	.685	99.563			
11	.048	.437	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Hauptkomponentenanalyse: Kindgerechtigkeit der Schule

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.853	64.216	64.216	3.853	64.216	64.216
2	.764	12.729	76.944			
3	.597	9.951	86.895			
4	.424	7.061	93.957			
5	.225	3.745	97.702			
6	.138	2.298	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Hauptkomponentenanalyse: Essensqualität der Schule

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1.712	85.606	85.606	1.712	85.606	85.606
2	.288	14.394	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

14. Zur Autorin

Patrice Joachim (1976). Studium der Erziehungswissenschaft in Trier (Dipl. Päd.) und des Master of Arts in Evaluation in Saarbrücken (M.Eval.). Von 2002 bis 2006 Mitarbeiterin am Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe asbl. Seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Luxemburg in der Forschungseinheit INSIDE im Centre d'études sur la situation des jeunes. Berufserfahrung in der Jugend- und Evaluationsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Evaluation von Jugendfreizeitorganisationen, Non-Profit-Organisationen und im Bildungsbereich.

—

INSIDE

is an interdisciplinary research unit comprising scholars from psychology, sociology, educational sciences, social work and pedagogics dedicated to the study of individual and social development in the times of rapid social changes.

—

INSIDE

est une unité de recherche interdisciplinaire dans laquelle coopèrent des psychologues, sociologues, pédagogues ainsi que des chercheurs en travail social. Elle se consacre surtout à la recherche sur le développement individuel et social dans une époque marquée par des changements sociaux rapides.

—

Route de Diekirch
L-7220 Walferdange

T +352 46 66 44 1
www.uni.lu/recherche/flshase/inside



INTEGRATIVE RESEARCH UNIT
ON SOCIAL AND INDIVIDUAL DEVELOPMENT



UNIVERSITÉ DU
LUXEMBOURG